



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

NATHALIA SANTOS LOPES

ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA INCLUSIVA COM
CRIANÇAS AUTISTAS

Brasília
2021

NATHALIA SANTOS LOPES

**ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA INCLUSIVA COM
CRIANÇAS AUTISTAS**

Trabalho apresentado à banca examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
- FE/UnB como requisito para a obtenção do grau de
licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fátima Lucília Vidal
Rodrigues

Brasília

2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)

TERMO DE APROVAÇÃO

**ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA INCLUSIVA COM
CRIANÇAS AUTISTAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado e aprovado à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Comissão examinadora:

Prof.^a Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Orientadora- Faculdade de Educação

Prof.^a Dra. Edelce Aparecida Santos Buzar

Departamento de Teoria e Fundamentos

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo

Departamento de Teoria e Fundamentos

Prof.^a Dra. Viviane Neves Legnani

Departamento de Teorias e Fundamentos

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre estar presente em minha jornada.

Aos meus avós, que desde o início da minha escolarização sempre se esforçaram para me garantir uma educação de qualidade.

Aos meus pais, que sempre apoiaram a minha jornada até aqui.

As minhas tias (minhas mães postças), que sempre me incentivaram a estudar para ser uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos e amigos que me ajudaram e me incentivaram até aqui.

A minha orientadora, Fátima, por sempre ter sido tão atenciosa e amorosa, e por todo o auxílio prestado nesse processo tão importante.

A Ana Carolina Figueiredo, mãe do aluno que serviu de inspiração para esta pesquisa, por me autorizar a utilizar o processo de aprendizagem dele como pesquisa.

Ao corpo docente, por ter contribuído positivamente no meu processo de graduação até chegar a esta conclusão de curso.

A Universidade de Brasília, por ter acolhido mais uma aluna para o início de uma jornada acadêmica.

E a todos que mesmo não tendo sido mencionados, me apoiaram de alguma maneira.

Gratidão a todos por tudo!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como a adequação de atividades pode possibilitar a inclusão pedagógica de alunos com autismo em turmas de Educação Infantil. Os objetivos específicos foram apresentar o contexto histórico de autismo, a discussão sobre as diferentes concepções acerca do autismo, à luz das teorias, a definição do conceito de adequações de atividade pedagógicas e a apresentação de alguns exemplos dessas adaptações utilizadas em um estudo de caso. Para a elaboração deste trabalho de investigação optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso, com a utilização de um diário de bordo como procedimento de pesquisa. Compreende-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão de alunos com autismo seja realmente efetiva, contudo, é possível considerar a adequação pedagógica como facilitadora da inclusão, uma vez que a individualidade do aluno é respeitada, trazendo para o contexto pedagógico seus conhecimentos prévios e as suas experiências.

Palavras-chave: Inclusão; Adequação; Alunos com autismo.

ABSTRACT

This work has as general objective to understand how the adequacy of activities can enable the pedagogical inclusion of students with autism in Preschool Education classes. The specific objectives were to present the historical context of autism, the discussion about the different conceptions about autism, based on theories, the definition of the concept of adaptations of pedagogical activity and the presentation of some examples of these adaptations used in a case study. For the preparation of this research work, a qualitative approach was chosen, using the case study, with the use of a logbook as a research procedure. It is understood that there is still a long way to go for the inclusion of students with autism to be really effective, however, it is possible to consider the pedagogical adequacy as a facilitator of inclusion, since the individuality of the student is respected, bringing to the pedagogical context their previous knowledge and experiences.

Keywords: Inclusion; Adequacy; Students with autism.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
MEMORIAL EDUCATIVO	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - O QUE É O AUTISMO?	16
1.1 BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE AUTISMO	16
1.2 O CONCEITO DE AUTISMO	18
1.3 DIFERENTES CONCEPÇÕES ACERCA DO AUTISMO	20
1.3.1 Abordagem Comportamental	20
1.3.1.1 Método ABA	21
1.3.1.2 Método TEACCH	22
1.3.1.3 Método PECS	23
1.3.2 Abordagem Psicanalítica	24
1.3.3 Abordagem Histórico-Cultural	25
CAPÍTULO 2 - ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS MATERIAIS PARA QUE A INCLUSÃO ACONTEÇA	28
2.1 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO	28
2.2 O QUE SÃO AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES E COMO REALIZÁ-LAS?	35
CAPÍTULO 3- METODOLOGIA	39
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	39
3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	39
3.3 DIÁRIO DE CAMPO	40
3.4 ESTUDO DE CASO	41
3.5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	42
3.6 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	42
3.7 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO	43
CAPÍTULO 4- ANÁLISE E DISCUSSÃO	45
4.1 A NECESSIDADE DAS ADEQUAÇÕES DOS MATERIAIS PARA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	45
4.2 DIFERENTES FOCOS DE INTERESSE: “ANIMAIS E TURMA DA MÔNICA”	46
4.2.1 “ <i>Eu sou o Pinguim Marcelo!</i> ”	47
4.2.2 Fichas de animais	49

4.2.3 Turma da Mônica	53
4.2.4 Quantificação com animais e Turma da Mônica	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
PERSPECTIVAS FUTURAS	63
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES	70

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso encerra um percurso de formação inicial no curso de Pedagogia. Ele encontra-se organizado em memorial, monografia e perspectivas profissionais.

O memorial educativo apresenta a minha trajetória educacional até o presente momento, trazendo em si aspectos que foram significativos para a escolha do meu problema de pesquisa.

Na monografia apresento a pesquisa realizada a partir do meu interesse em investigar as adequações de atividades no trabalho pedagógico com crianças com autismo. No primeiro capítulo é apresentado um breve histórico sobre o autismo, conceituação na visão de diferentes autores e diferentes concepções acerca do autismo: comportamental, psicanalítica e histórico-cultural. No segundo capítulo apresentamos os caminhos para que a inclusão possa acontecer, dialogando com um breve histórico da educação inclusiva no Brasil e o conceito de adequação pedagógica, e como ela pode ser um caminho eficaz para a inclusão de um aluno com autismo dentro da sala de aula. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa e, por fim, no último capítulo são discutidos os resultados por meio de uma análise dos materiais que foram adequados ao aluno, seguidos pelas considerações finais.

Para encerrar o trabalho final de curso apresento minhas perspectivas profissionais.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Nathalia, nasci em plena Copa do Mundo de 1998 no hospital HMIB de Brasília. Nasci com seis meses de vida no dia 19 de maio, filha de Douglas Nonato Lopes e Sabrina Santos Lima. Dizem meus familiares que era tão pequena, que cabia na palma da mão do meu pai. Passei três meses na incubadora, e nesse período minha mãe também ficou internada. Os médicos diziam que eu poderia ficar com sequelas pelo fato de ter nascido antes da hora, mas tudo ocorreu bem.

Tenho uma família maravilhosa que sempre me incentivou a estudar e correr atrás dos meus objetivos. Sempre tive muito apoio em minha vida escolar, uma vida regada de muitos acontecimentos marcantes e relevantes que me tornaram a pessoa que sou hoje: repleta de objetivos e sonhos a serem realizados.

A minha vida escolar se inicia em uma creche localizada em Sobradinho- DF, onde ingressei ainda bem pequena, com um ano de vida. Minha mãe trabalhava muito na época e por isso optou por me colocar na creche mais cedo. As memórias que guardo são encantadoras: lembro-me bem da minha primeira professora, a tão amada Cleide, sempre muito amável e apaixonada por sua profissão. Cleide me deu aula na pré-escola e me ensinou a escrever meu nome. Lembro-me muito bem quando eu pedia que ela escrevesse meu nome no quadro para que eu pudesse lembrar das letrinhas. Nessa creche aprendi a ler e a escrever consideravelmente cedo, com cinco anos de idade.

Eu era uma criança que tinha muita facilidade de relacionamento com as outras crianças da sala de aula, sempre conversava muito, esquecia, às vezes, até de completar as atividades propostas pela professora, que eram, naquela época, xerografadas e, por influência da pedagogia tradicional enraizada, muito cansativas de serem realizadas. Nós tínhamos livros a serem cumpridos e eu lembro que eles eram super extensos. Mesmo assim, as lembranças boas prevalecem: o cheirinho da sopa no fim da tarde, os passeios, os bailes de carnaval, festas juninas e amizades com as quais ainda mantenho contato.

Logo após o término da pré-escola, comecei a estudar em uma escola consideravelmente grande, comparada à creche em que eu estudava: o colégio La Salle em Sobradinho, no ano de 2005. Lembro-me bem da primeira professora que

tive lá, Heide, que me deu aula na antiga primeira série, durante a qual eu continuaria a aprender a ler e escrever. Heide era uma professora doce, mas quando ela se irritava, ficava com o rosto bem vermelho. Lembro-me muito bem dessa imagem. Na segunda série, tive uma professora chamada Conceição, que era muito engraçada e que, como eu percebia, gostava muito de mim e dos meus colegas de sala. Foi uma professora que me marcou de forma positiva e, ao longo deste memorial, relatarei a experiência que tive com ela, que me agrega profissionalmente até hoje. Na terceira e na quarta série do ensino fundamental, tive muita dificuldade na matemática, e, como consequência, não trago boas lembranças daquele período. A professora corrigia minhas provas erradas propositalmente, gerando uma espécie de trauma que carrego comigo até hoje.

O meu ensino fundamental 2 (do quinto ao oitavo ano) também foi cursado na mesma escola. Eu tinha muita facilidade com as matérias de humanas, mas, como foi relatado acima, as exatas eram matérias nas quais eu apresentava certas dificuldades. Ainda assim conseguia passar de ano, nunca reprovei nenhum, sempre fui uma aluna muito esforçada e dedicada.

No ano de 2013, ingressei no ensino médio e fiz o primeiro ano em uma escola pública, pois a mensalidade da escola onde eu estudava tinha aumentado muito. Quem arcava com os custos era o meu avô, ele se esforçava muito para me garantir uma escola de qualidade. Para conseguir cobrir o valor da mensalidade, ele prestava alguns serviços para a escola, como pinturas, manutenção de placas, consertos etc. Mas naquele ano precisei ir para uma escola pública, conheci pessoas incríveis e cresci muito como pessoa.

No ano seguinte, 2014, tive a oportunidade de voltar para a escola onde eu estudava desde o ensino fundamental. Foi uma alegria imensa poder reencontrar meus amigos, professores de quem eu gostava, e me sentir familiarizada no ambiente novamente. Naquele ano tive notas excelentes, estudei muito pensando em recompensar tudo que meu avô fazia por mim, e já pensando em ingressar na UnB, um sonho compartilhado entre mim e toda minha família. Nesse momento foram surgindo palpites do que eu iria escolher como curso no vestibular.

Desde criança eu sempre dizia que seria professora quando crescesse. Eu era simplesmente apaixonada por “brincar” assim. Nos meus aniversários, eu sempre pedia de presente materiais para a minha escolinha que eu tinha em casa: papéis, canetinha, tinta, giz de cera, lápis de cor e muitas outras coisas. Então, não

foi muito difícil fazer a escolha do meu curso. Nesse mesmo ano em que voltei para minha antiga escola, surgiu uma oportunidade para ser menor aprendiz. Eu iria atuar como monitora de uma professora da educação infantil, professora esta que também me deu aula no ensino fundamental. Lembra da Conceição, sobre quem falei anteriormente? Ela mesma! Trabalhamos juntas em prol de um desafio com o qual nunca tivemos contato: o autismo.

Quando surgiu a oportunidade, não pensei duas vezes e aceitei. A experiência de menor aprendiz foi de longe a melhor que já tive, pois ela me deu a certeza de caminhos que eu queria seguir na minha vida acadêmica. Nessa experiência, eu tive duas alunas gêmeas com graus de autismo severo. Quando me deparei com esse diagnóstico em conjunto com a professora, fiquei muito assustada por não saber o que era e nem como ajudar essas crianças em sala de aula. A escola não tinha estrutura pedagógica suficiente para assisti-las, por isso me senti na obrigação de estudar e pesquisar mais a fundo o que seria o autismo. Nesse meio tempo, ingressei na UnB pelo PAS, e consegui conversar com algumas professoras sobre esse caso de autismo que eu estava presenciando na escola em que trabalhava.

Essa primeira experiência com o autismo me levou a uma segunda experiência em outra escola, agora como estagiária. Fui contratada para ser monitora de um aluno com autismo, acompanhá-lo nas atividades pedagógicas e na sua trajetória durante o dia em sala de aula. Fui orientada pela professora regente a começar a realizar um diário de campo com esse aluno. Nesse diário eu anotava tudo o que ele fazia no dia, pois cada desafio cumprido era motivo de alegria.

Na época, para ajudá-lo, eu pesquisava vários métodos interessantes que pudesse chamar a sua atenção para realizar as atividades. Ele não tinha interesse algum no início, rasgava a maioria das atividades e se mostrava muito irritado. Ao longo do tempo adaptei atividades para ele com base nas “coisas” pelas quais ele demonstrava interesse no momento, o que deu super certo. O resultado foi incrível: no final ele pedia para realizar essas atividades, o que me deixou muito feliz e com uma vontade imensa de estudar mais a fundo a área. Guardei o diário de campo que realizei e tenho a maioria das atividades que adaptei para ele digitalizadas.

Logo após esse estágio, comecei a estagiar em uma creche e pré-escola localizada na Asa Norte. Foi uma experiência incrível, pois tive contato com um método de aprendizagem sobre o qual eu não tinha muito conhecimento. Essa

escola trabalha com o método Natural, em que as crianças são protagonistas na sua aprendizagem. Estagiei durante um ano e, por ser estagiária volante, passei um tempinho em cada turma, aprendendo um pouco de cada segmento. Findado esse período, fui contratada por essa mesma escola como educadora, e passei a atuar em uma sala com crianças de três e quatro anos de idade. As minhas parceiras de sala foram pessoas que me ajudaram muito no meu crescimento pessoal e profissional. O meu Projeto 4 foi realizado nessa escola, resultando em um relatório reflexivo rico em relatos de atividades diversificadas que as crianças produziam, relatos sobre a caracterização da escola e como seu método de ensino era aplicado.

Com base nas minhas experiências do início até o fim da graduação, a escolha do tema do meu trabalho de conclusão de curso sempre foi autismo. Nunca tive dúvidas sobre esta escolha. Quero aprofundar na minha pesquisa essas experiências de intervenção pedagógica que tive com o meu aluno com autismo no segundo estágio que realizei, demonstrando quais metodologias e recursos foram utilizados para que ele progredisse dentro de sala de aula, e como essa adequação pedagógica possibilitou a sua inclusão na escola.

Levando em consideração todos os aspectos escolares mencionados, sinto-me lisonjeada por ter tido uma trajetória escolar tão significativa a ponto de me levar a tão sonhada Universidade de Brasília. Sinto-me feliz em fazer parte disso, e quero continuar crescendo profissionalmente na Faculdade de Educação.

PARTE II

INTRODUÇÃO

O autismo é uma condição atípica que se caracteriza por alterações precoces no desenvolvimento do indivíduo, impactando áreas como: comunicação, interação social, aprendizado e a capacidade de adaptação. Diante dessas alterações, os alunos com autismo necessitam estar realmente incluídos no contexto escolar, para que seu desenvolvimento ocorra integralmente.

A inclusão precisa garantir o acesso ao ambiente escolar, a permanência nele, a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência ou autismo em sala de aula e possibilitar de modo igualitário que toda criança desfrute das mesmas experiências e condições de aprendizagem.

Pensando na inclusão de um aluno autista em uma sala de ensino regular de Educação Infantil, buscou-se reunir dados e informações para responder à seguinte pergunta: como a adequação de materiais possibilita a inclusão do aluno com autismo na escola?

As adequações/adaptações de materiais são meios que possibilitam que as crianças se relacionem socialmente com outras e que possam aprender coletivamente, e não somente sozinhas, representando, assim, uma forma de inclusão de um aluno com deficiência em uma sala de aula de ensino regular.

A temática foi escolhida por meio das vivências que tive como estagiária em uma sala de Educação Infantil de uma escola particular, onde acompanhava um aluno com autismo durante suas atividades. Foi observado, durante o processo de adaptações/adequações de materiais, um progresso significativo nos contextos pedagógico e social do aluno.

É por meio do referido questionamento que o objetivo geral desta pesquisa é baseado, o qual busca compreender como a adequação de atividades pode possibilitar a inclusão pedagógica de alunos com autismo em turmas de Educação Infantil. Diretamente ligados ao objetivo geral, temos os objetivos específicos:

- Apresentar o contexto histórico do autismo;
- Pesquisar, à luz das teorias, as diferentes concepções acerca do autismo;

- Definir o conceito de adequações pedagógicas;
- Exemplificar tipos de adaptações/adequações pedagógicas para alunos com autismo;

O intuito desta pesquisa é expor a pertinência da temática para que outros(as) professores(as) pensem em adequação de materiais como uma forma de inclusão para alunos com autismo, e que consigam, por meio deste estudo, ajudá-los em seu desenvolvimento integral.

A metodologia utilizada desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa utilizando o estudo de caso. Foram coletados dados relevantes sobre a minha experiência acompanhando um aluno com autismo durante seis meses em uma escola particular de Educação Infantil, onde foi realizada a análise das adaptações/adequações curriculares. Os procedimentos de pesquisa foram a construção de um diário de bordo, diariamente atualizado durante o acompanhamento, e atividades digitalizadas que foram adaptadas/adequadas por mim e realizadas por ele. Outro procedimento importante foi a observação participativa que trouxe elementos significativos para as considerações e análises deste trabalho.

No primeiro capítulo é apresentado um breve histórico sobre o autismo, além de conceituação na visão de diferentes autores. Diferentes concepções acerca do autismo – comportamental, psicanalítica e histórico-cultural – também serão apresentadas. No segundo capítulo apresentamos os caminhos para que a inclusão possa acontecer, dialogando com um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. É apresentado também o conceito de adequação pedagógica e como ela pode ser um caminho eficaz para a inclusão de um aluno com autismo dentro da sala de aula. No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, e, por fim, no último capítulo são discutidos os resultados por meio de uma análise dos materiais que foram adequados ao aluno, seguidos pelas considerações finais.

CAPÍTULO 1 - O QUE É O AUTISMO?

Neste capítulo será apresentado um breve histórico sobre o autismo e seu conceito na visão de diferentes autores. Serão apresentadas diferentes concepções acerca do autismo: comportamental, psicanalítica e histórico-cultural.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE AUTISMO

A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. A primeira pessoa a utilizá-la foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para se referir a um dos critérios adotados em sua época para a realização de um diagnóstico de esquizofrenia.

De acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p. 296), “o Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo.” Sendo assim, de acordo com Lopes (2011), os critérios utilizados para a definição desta síndrome foram:

O início precoce (antes dos dois anos); as alterações de linguagem (não aquisição de linguagem, ou linguagem com “atipias típicas” – ecolalia imediata ou tardia, inversão dos pronomes pessoais com a utilização da 2ª ou 3ª pessoa em lugar da 1ª); os comportamentos ritualizados e as estereotipias; o aspecto inteligente que contrastava com o funcionamento deficitário; terem pais intelectuais, frios, e geralmente preocupados com questões abstratas. (LOPES, 2011, p. 26-27)

Na década de 70, Lorna Wing formulou a hipótese de que a Síndrome de Kanner fazia parte de um contínuo ou espectro de distúrbios autistas, postulando que o diagnóstico de um distúrbio dentro do espectro deveria considerar os seguintes aspectos, com maior ou menor gravidade no processo de interação social:

[...] (a) transtorno no reconhecimento social (habilidade de reconhecer os outros seres humanos como mais interessantes e gratificantes do que o ambiente em geral); (b) alterações na comunicação social; (c) deficiência da imaginação e compreensão sociais. Essa tríade de distúrbio da interação social veio a ser conhecida como “Tríade de Lorna Wing”, servindo de base para o diagnóstico de um distúrbio contínuo do autismo. E a ideia de contínuo que deu origem à denominação “perturbações do espectro do autismo”, muito utilizada atualmente, o que demonstra a importância da contribuição de Lorna Wing para o estudo e as práticas sociais em relação a estes transtornos do desenvolvimento. (WING, 1992, apud CARVALHO, [entre 1999 e 2005], p. 3)

Segundo Leboyer (1995 apud GAVIOLLI, 2020),¹

Leo Kanner chegou a uma primeira descrição do autismo a partir de um grupo de crianças que lhe foram encaminhadas com o diagnóstico de debilidade mental ou esquizofrenia. Após observar os comportamentos dessas crianças e reunir os sinais clínicos específicos, ele definiu uma nova síndrome, distinguindo-a, assim, das demais síndromes psiquiátricas existentes até aquele momento: a síndrome do “isolamento autístico”. (LEBOYER, 1995, p.37 apud GAVIOLLI, 2020, p.4)

Sendo assim, de acordo com Laboyer (1995 apud GAVIOLLI, 2020), existiam algumas divergências entre Bleuler e Kanner, o que resultou numa confusão dos psiquiatras em utilizarem, de forma equivocada, os diagnósticos de esquizofrenia infantil, de psicose infantil e de autismo. Enquanto para Kanner o autismo se configurava como uma incapacidade de desenvolver o relacionamento social e falta de imaginação, para Bleuler o autismo, nos esquizofrênicos, se configurava como um retraimento da vida social, uma vida imaginária rica e uma relação entre a esquizofrenia adulta.

De acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari,

[...] em 1944, Asperger propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos. (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 296)

O conceito de Asperger é mais abrangente que o de Kanner, incluindo na mesma descrição casos que revelavam lesão orgânica severa. Na época, a pouca divulgação dos conceitos de Asperger deveu-se ao fato de ele ter escrito num jornal de língua alemã, num momento em que a 2ª Guerra Mundial estava no seu auge. O trabalho de Asperger só irá despertar maior interesse, a partir da sua publicação em inglês no ano de 1979 (LOPES, 2011).

Lopes (2011) considera que existem muitas semelhanças entre as síndromes descritas por Kanner e Asperger. Ambos fazem referência ao isolamento, às dificuldades de contato visual e de relação, ao interesse obsessivo por rotinas, aos interesses peculiares e exclusivos e ao tratamento de entidades distintas da esquizofrenia pela ausência de período de funcionamento normal, ausência de

¹ As pessoas autistas têm reivindicado que os técnicos, as leis e propagandas os tratem como “autistas”.

alucinações e mais melhorias do que deterioração dos pacientes. Acreditavam também que se tratava de um déficit inato (Kanner) ou constitucional (Asperger), que persiste ao longo da vida. Dessa forma, “hoje em dia, atribui-se tanto a Kanner como a Asperger a identificação do autismo, sendo que por vezes encontramos os estudos de um e de outro associados a distúrbios ligeiramente diferentes” (MELLO, 2007, p.16).

1.2 O CONCEITO DE AUTISMO

Segundo Ana Maria de Mello, o autismo

é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. (MELLO, 2007, p.16)

Toda tentativa de conceituação de autismo precisa ser iniciada na primeira descrição dada por Leo Kanner em 1943 no artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo” (*Autistic disturbances of affective contact*).

Leo Kanner chegou a uma primeira descrição do autismo a partir de um grupo de 11 crianças que lhe foram encaminhadas com o diagnóstico de debilidade mental ou esquizofrenia. Após observar os comportamentos delas, ele definiu uma nova síndrome, distinguindo-a, assim, das demais síndromes psiquiátricas existentes até aquele momento. O sintoma fundamental para a primeira descrição referia-se ao que Kanner definiu por isolamento autístico: “em 1956, a classificação de Kanner conservava apenas dois sinais, considerados, por ele, característicos do autismo: o isolamento autístico e a necessidade de imutabilidade” (LEBOYER, 1995 apud GAVIOLLI, 2020, p. 4).

Inicialmente concebido por Kanner como um adjetivo (“distúrbios autísticos do contato afetivo”), o autismo foi, em seguida, relegado aos estados de sintoma (“retardo mental com traços autísticos”), depois tornou-se uma subcategoria de esquizofrenia (“esquizofrenia infantil, tipo autístico”). Enfim, ele emerge como uma síndrome totalmente à parte (“o autismo”). Terá sido necessário quarenta anos de pesquisas para verificar a validade do modelo proposto por Kanner em 1944. (LEBOYER, 1995, p. 37)

Lorna Wing também foi uma autora muito importante na questão da conceituação do autismo. Com base em uma pesquisa epidemiológica da década de 70 realizada com um grupo de crianças da região de Londres, Lorna Wing formulou

a hipótese de que a Síndrome de Kanner fazia parte de um contínuo ou espectro de distúrbios autistas, postulando que o diagnóstico de um distúrbio dentro do espectro deveria considerar os seguintes aspectos, com maior ou menor gravidade no processo de interação social:

[...] (a) transtorno no reconhecimento social (habilidade de reconhecer os outros seres humanos como mais interessantes e gratificantes do que o ambiente em geral); (b) alterações na comunicação social; (c) deficiência da imaginação e compreensão sociais. Essa tríade de distúrbio da interação social veio a ser conhecida como “Tríade de Lorna Wing”, servindo de base para o diagnóstico de um distúrbio contínuo do autismo. E a ideia de contínuo que deu origem à denominação “perturbações do espectro do autismo”, muito utilizada atualmente, o que demonstra a importância da contribuição de Lorna Wing para o estudo e as práticas sociais em relação a estes transtornos do desenvolvimento. (WING, 1992 apud CARVALHO, [entre 1999 e 2005], p. 3)

Para Maria Teresa Lopes, o transtorno autista compõe uma tríade de perturbações que envolve a interação social, a comunicação e o comportamento. A autora explica que essa tríade do autismo possui as seguintes características:

1) Deficiência na interação social: a pessoa possui dificuldade em fazer amizades; não expressa suas emoções; apresenta um bloqueio para comunicar-se seja através de gestos, expressão corporal e facial; 2) Deficiência na comunicação: atraso ou falta da linguagem; nos que falam, evidencia-se dificuldade de começar ou permanecer em uma conversa; uso estereotipado e repetitivo da linguagem; e 3) Comportamento focalizado e repetitivo: o indivíduo tem preocupação somente com parte do objeto e não o vê como um todo; apresenta maneiras e preocupações estereotipadas. (LOPES, 2011, p. 26)

Para Mello, “as causas do autismo são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética” (MELLO, 2007, p. 17). De acordo com Oliveira, Diniz e Valadares (2020, p. 2), “atualmente as principais discussões científicas no campo do autismo estão relacionadas à causa, à prevalência, ao diagnóstico, à identificação de sinais e aos tratamentos.”

O autismo foi definido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), por Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo “espectro” explica o fato de não existir uma condição geral para pessoas autistas. Segundo Yaegashi e Nader (2021, p. 4) “o Transtorno do Espectro Autista engloba diversos tipos de transtornos antes considerados separados, como autismo infantil precoce, autismo infantil, síndrome de Kanner e autismo de alto funcionamento/síndrome de Asperger, entre outros.”

1.3 DIFERENTES CONCEPÇÕES ACERCA DO AUTISMO

Este tópico tratará de algumas concepções acerca do autismo, mas não todas. Explicitará a visão de cada abordagem e como cada uma lida com esta condição da sua maneira. São elas: abordagem comportamental, psicanalítica e histórico-cultural.

1.3.1 Abordagem Comportamental

Ferster (1961), citado por Goulart e Assis (2002), discutiu o comportamento autista com base nos princípios operantes, sugerindo que o repertório autista poderia ter uma determinação ambiental (ter sido aprendido), ao invés de somente biológica. A abordagem comportamental consiste em vários treinos seguidos de repetições para que o aluno aprenda e possa realizar tal comportamento desejado e de forma correta. De acordo com Green,

um objetivo de alta prioridade é tornar o aprendizado divertido para a criança. Outro é ensinar à criança como discriminar entre vários estímulos diferentes: seu nome de outras palavras faladas; cores, formas, letras, números e afins entre si; comportamento apropriado de inapropriado. Respostas problemáticas (como birras, estereotípias, autolesão, evitação) são explicitamente não-reforçados, o que frequentemente requer uma análise sistemática para determinar que eventos exatamente funcionam como reforçadores para aquelas respostas. Preferivelmente, a criança é induzida a se engajar em respostas apropriadas que são incompatíveis com as respostas-problema. (GREEN, 1996, p. 30 apud GOULART; ASSIS, 2002)

Para Goulart e Assis (2002), muitos dos comportamentos característicos do repertório autista podem ter origem em problemas no desenvolvimento do controle ambiental do qual o comportamento operante é função. Nesse caso, a pesquisa comportamental tem um importante papel a desempenhar, seja no sentido de esclarecer que eventuais variações ambientais podem vir a produzir um repertório autista, ou no de desenvolver e avaliar procedimentos voltados para esses indivíduos.

1.3.1.1 Método ABA

Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis* – ABA) é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. “Uma vez que um comportamento é analisado, um plano de ação pode ser implementado para modificar aquele comportamento” (MANUAL DE TREINAMENTO EM ABA, 2006, p. 1- 4).

O Behaviorismo concentra-se na análise objetiva do comportamento observável e mensurável em oposição, por exemplo, à abordagem psicanalítica, que assume que muito do nosso comportamento deve-se a processos inconscientes. (MANUAL DE TREINAMENTO EM ABA, 2006, p. 1-4).

De acordo com o Manual de Treinamento em ABA (2006, p. 1-5), “para ensinar crianças com autismo, ABA é usada como base para instruções intensivas e estruturadas em situação de um-para-um.”

Um programa de ABA frequentemente começa em casa, quando a criança é muito pequena. A intervenção precoce é importante, mas esse tipo de técnica também pode beneficiar crianças maiores e adultos. A metodologia, técnicas e currículo do programa também podem ser aplicados na escola. A sessão de ABA normalmente é individual, em situação de um-para-um, e a maioria das intervenções precoces seguem uma agenda de ensino em período integral – algo entre 30 a 40 horas semanais. O programa é não aversivo – rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado. O currículo a ser efetivamente seguido depende de cada criança em particular, mas geralmente é amplo; cobrindo as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar. O intenso envolvimento da família no programa é uma grande contribuição para o seu sucesso. (MANUAL DE TREINAMENTO EM ABA, 2006, p. 1-5)

Uma das metodologias utilizadas em ABA é o Ensino por Tentativas Discretas (DTT) que, de acordo com o Manual de Treinamento em ABA, (2006, p. 1-6)

tem um formato estruturado, comandado pelo professor, e caracteriza-se por dividir sequências complicadas de aprendizado em passos muito pequenos ou “discretos” (separados) ensinados um de cada vez durante uma série de “tentativas” (trials), junto com o reforçamento positivo (prêmios) e o grau de “ajuda” (prompting) que for necessário para que o objetivo seja alcançado. (MANUAL DE TREINAMENTO EM ABA, 2006, p. 1-6)

O psicólogo Ivar Lovaas foi o primeiro a utilizar os métodos da ABA e DTT para auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com autismo no ano de 1987. Sendo assim, muitas pessoas usam a expressão “método Lovaas” para se referirem ao aprendizado de crianças com autismo.

1.3.1.2 Método TEACCH

O método TEACCH, que consiste no tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos de comunicação, foi idealizado e desenvolvido nos anos 60 pelo Dr. Eric Schopler e colaboradores no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos, e atualmente é muito utilizado em várias partes do mundo.

O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança, levando em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado.

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2007, p. 36)

As bases teóricas do método TEACCH são a Teoria Behaviorista e a Teoria Psicolinguística.

A valorização das descrições das condutas, a utilização de programas passo a passo e o uso de reforçadores, demonstram as características comportamentais. Por outro lado, foi na psicolinguística que se procurou as estratégias para recompensar os défices comunicativos desta Síndrome, como a utilização de recursos visuais, proporcionando interação entre pensamento e linguagem e para aumentar as capacidades de compreensão, onde a imagem visual é geradora de comunicação. Assim, a teoria comportamental e a Psicolinguística convergem para uma prática funcional e pragmática. Além disso, o entendimento da condição neurobiológica da Síndrome é fundamental neste modelo. (LOPES, 2011, p. 70)

O método TEACCH tem como princípios o ambiente organizado, o ensino estruturado e a previsibilidade, os quais contribuem para melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com autismo. Ele dá a estrutura e organização necessárias para que a criança com autismo compreenda o seu ambiente e tenha autonomia em casa e na escola. Utiliza instruções visuais para aumentar o poder de comunicação, como objetos sinalizadores, fotografias, ícones, escrita e sinalizadores do ambiente. Há também o uso da agenda de imagens para sinalizar a rotina pessoal e de marcações visuais no ambiente – com fotografias,

ícones ou palavras – para ajudar no dia a dia a realizar tarefas simples e compreender o que está sendo dito e solicitado para o autista. Assim como qualquer outra agenda, ela ajuda a organizar a rotina da criança.

1.3.1.3 Método PECS

De acordo com Mello (2007), o PECS (Sistema De Comunicação por Troca de Figuras) foi desenvolvido para auxiliar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação.

O PECS é um sistema único de comunicação alternativa/aumentativa desenvolvido nos EUA em 1985 por Andy Bondy, PhD, e Lori Frost, MS, CCC-SLP. O PECS foi implementado pela primeira vez com alunos de pré-escola diagnosticados com autismo no Programa de Autismo de Delaware. Desde então, o PECS foi implementado com sucesso em todo o mundo, com milhares de alunos de todas as idades que têm várias dificuldades cognitivas, físicas e de comunicação. (PECS, 2021)

A implementação do método consiste em seis passos:

Na fase 1, os alunos aprendem a trocar uma única figura para itens ou atividades que eles realmente querem. Na fase 2, ainda usando uma única figura, os alunos aprendem a generalizar esta nova habilidade e usá-la em lugares diferentes, com pessoas diferentes e usando distâncias variadas. Eles aprendem a serem comunicadores persistentes. Na fase 3, os alunos aprendem a escolher entre duas ou mais figuras para pedir seus itens favoritos. Estes são colocados em uma pasta de comunicação com tiras de velcro onde as figuras são armazenadas e facilmente removidas para a comunicação. Na fase 4, os alunos aprendem a construir frases simples em 40 uma tira de sentença usando um ícone "Eu quero" seguido por uma figura do item que está sendo solicitado. Na fase 5, os alunos aprendem a usar PECS para responder à pergunta: "O que você quer?"; E por fim, na fase 6, os alunos aprendem a comentar em resposta a perguntas como: "O que você vê?", "O que você ouviu?" e "O que é isso?". Eles aprendem a compor sentenças começando com "Eu vejo", "Eu ouço", "Eu sinto", "É um". (PECS, 2021)

O método “visa ajudar a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a assim a comunicar-se, e muito provavelmente a diminuir drasticamente problemas de conduta” (MELLO, 2007, p. 39).

A abordagem comportamental relacionada ao autismo tem como objetivo ajudar as crianças a desenvolver habilidades sociais relevantes e reduzir as ações “inadequadas” que podem as prejudicar. Sendo assim, foram apresentadas neste tópico três tipos de abordagens comportamentais para serem utilizadas com alunos com autismo: ABA, TEACCH e PECS.

1.3.2 Abordagem Psicanalítica

A constituição do autismo como uma causa de estudo para a psicanálise se inicia no século XIX, quando não havia possibilidades de se compreender a “loucura da criança”. Segundo Marfinati e Abrão (2014) apud Domingues, Machado e Santos (2020), foi a história de Victor de Aveyron que deu voz às psicoses infantis, pelo qual, originalmente, o autismo foi relacionado.

Victor, um adolescente não oralizado e aparentemente surdo, foi encontrado por caçadores nas florestas do Sul da França, em 1798, e tratado por Jean-Marc-Gaspard Itard. A história de Victor de Aveyron é importante na reconstrução de um percurso histórico sobre o autismo, pois, por meio da sua humanização, constituída a partir do tratamento moral empreendido por Itard, mostrou-se a existência da possibilidade de um tratamento contínuo e construiu-se um novo objeto de estudo, as psicoses infantis. (DOMINGUES; MACHADO; SANTOS, 2020, p. 2)

Segundo no ponto de vista histórico, Melanie Klein destaca-se como precursora no tratamento psicanalítico de psicoses infantis. No ano de 1930, relata sua experiência com uma criança de quatro anos com “sinais” de psicose infantil, sendo semelhantes às características relacionadas ao autismo relatadas por Kanner. Segundo Marfinati e Abrão (2014) apud Domingues, Machado e Santos (2020):

Para Melanie Klein, o autismo era representado por uma fragmentação do ego precoce, que gerava desorganização dos processos adaptativos e integrativos, fazendo com que a criança falhasse ao tentar superar a posição esquizoparanóide. (DOMINGUES; MACHADO; SANTOS, 2020, p. 324)

Outro autor pertinente na trajetória histórica do autismo na concepção psicanalítica é Donald Meltzer. Para ele, um aspecto importante do autismo é a fragmentação do funcionamento psíquico. Segundo Ávila (2000) apud Domingues, Machado e Santos (2020, p. 324), “Meltzer acreditava que o processo que gera o que chamou de ‘desorganização da vida mental do autista’ ocorria devido a um desmantelamento, por meio do qual as experiências vivenciadas pelo sujeito tornam-se descontínuas.”

Tustin é outra autora pertinente neste percurso psicanalítico ao trazer a definição de “objeto autístico” que, geralmente, é um objeto em que a criança é apegada emocionalmente, como “paninhos”, brinquedos diversos, dentre outros exemplos.

O objeto autístico cumpre a função de tamponar o que a autora chamou de “buraco negro” no autismo, uma cápsula protetora na qual o autista

fecha-se. Trataria-se, portanto, de um mecanismo de defesa contra uma angústia arcaica, de aniquilação. (MALEVAL, 2017 apud DOMINGUES; MACHADO; SANTOS, 2020, p. 325)

Para Doria, Marinho e Filho (2006), segundo a concepção psicanalítica o autismo está relacionado com erros maternos e paternos na criação das crianças. Sendo assim, é como se a mãe, ou a pessoa que faz esse papel, deixasse a criança chorando quando precisasse de ajuda, como por exemplo em uma queda, ou em qualquer outra situação na qual essa criança precisasse de uma resposta. Em relação à função paterna, não existiria outra pessoa que pudesse exercer este papel, não havendo uma contribuição na constituição psíquica da criança. A partir dessas relações, na psicanálise o tratamento não será apenas para a criança em questão, mas também para os pais.

Em consequência das falhas maternas e paternas, o processo terapêutico será fundamentado na possibilidade de exercer essas funções por parte das pessoas que cuidam da criança e que acompanham diariamente o seu processo, incentivando-os a oferecerem respostas para as crianças. Sendo assim, é importante “destacar o trabalho realizado com a própria criança, através do jogo simbólico, e identificações promovidas para a constituição do sujeito” (DORIA; MARINHO; FILHO, 2006, p. 10)

1.3.3 Abordagem Histórico-Cultural

Para Orrú (2008),

a abordagem Histórico-Cultural de Vigotsky acredita que a constituição do sujeito não é determinada somente por fatores biológicos. Igualmente, não concebemos a pessoa com autismo como a representação de uma máquina, nem tão somente como um organismo, mas sim como um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação. (ORRÚ, 2008, p. 11)

Sendo assim, na visão da abordagem histórico-cultural, a aprendizagem irá ocorrer por meio da interação social, por meio da qual os conhecimentos prévios e os futuros irão se unir, gerando vários significados. A criança além de aprender com a pessoa mediadora, irá aprender em seu meio social (ORRÚ, 2008).

Vigotsky (1994) afirma que o desenvolvimento da criança, na perspectiva cultural, acontece socialmente, na relação com outros sujeitos, e depois ela irá se desenvolver individualmente, começando a entender o seu interior.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 1994, p. 75 apud ORRÚ, 2008, p.4)

Dessa forma, considerando o que foi adquirido por meio da relação entre os indivíduos em uma determinada sociedade, após absorver tudo que experienciou, a criança com autismo será capaz de utilizar o que foi aprendido em novas relações da melhor maneira (BRAGA; ROSSI, 2012).

Tomando a obra de Vigotsky como referencial teórico para o trabalho com autistas, Orrú (2008)

entende que o processo de ensino e aprendizagem deste aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos. Por isso, possibilita o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, numa maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido. (ORRÚ, 2008, p. 8)

Dessa maneira, entende-se que o professor mediador deve ter uma escuta sensível em relação ao seu aluno, sentindo e observando-o como um todo, mostrando compreender as suas atitudes, comportamentos e ideias. O processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado no desenvolvimento da linguagem do aluno com autismo, abandonando o ensino mecânico, focado em uma aprendizagem reducionista (ORRÚ, 2008).

Nessa perspectiva, o objetivo educacional é o desenvolvimento da linguagem da criança autista como atividade constitutiva do sujeito a partir da mediação exercida pelo professor numa perspectiva não reduzida de simples troca de informações ou de comunicação mecanizada, mas em situações dialógicas com significado cultural. Um trabalho educativo a partir da relação com o outro, em busca da construção deste sujeito que está imerso na cultura de uma sociedade que através da mediação pelo outro, por meio da linguagem, proporcione à criança autista ser reconhecida como sujeito que, dentro de suas possibilidades e recursos utilizados, também interage. (ORRÚ, 2008, p. 9)

Levando-se em consideração os aspectos abordados neste capítulo relacionados ao breve histórico do autismo, ao seu conceito e às concepções acerca do autismo (comportamental, psicanalítica e histórico-cultural), devemos ter o entendimento de que a escolha da abordagem adequada para cada criança deve ser feita por um profissional em conjunto com a família, por meio de uma escuta sensível a respeito das necessidades específicas do aluno com autismo.

Podemos ir adiante para que possamos ter o entendimento de como é realizado o trabalho pedagógico com uma criança com autismo na sala de aula, e como iremos possibilitar a sua inclusão nesse espaço.

CAPÍTULO 2 - ADEQUAÇÃO PEDAGÓGICA DOS MATERIAIS PARA QUE A INCLUSÃO ACONTEÇA

Neste capítulo apresentaremos os caminhos para que a inclusão possa acontecer, dialogando com um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Apresentaremos, ainda, o conceito de adequação pedagógica e como ela pode ser um caminho possível para a inclusão de um aluno com autismo dentro da sala de aula.

2.1 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

É importante salientar que quando falamos em inclusão, infere-se que anteriormente estávamos em um paradigma de exclusão e segregação das crianças com autismo. Depois da década de 70, surgiram propostas baseadas em um paradigma integracionista e após a década de 90, um paradigma de inclusão. Apresentaremos os caminhos para a inclusão seguindo essa perspectiva temporal.

Conforme Aguillera e Siqueira (2015) apud Rodrigues (2020), o termo inclusão aparece pela primeira vez, de forma oficial, no relatório Warnock em 1978, relatório esse que não só abrangia alunos com deficiências, mas todos que, ao longo do percurso escolar viessem a apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. De lá para cá avançamos nessa discussão e temos tentado deixar mais claro quem são os sujeitos da educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva.

Em 1978 o Relatório Warnock / Warnock Report — elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales — [...] o relatório refere a importância da implementação de um serviço de orientação e apoio à educação especial, em cada comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados, com a finalidade de ajudar as escolas, os docentes, os pais e até intervir com os próprios alunos com NEE. (WARNOCK, 1978, p. 36 apud COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 179).

Posteriormente, na Constituição Federal de 1988, a educação foi definida como um direito de todos e um dever do Estado e da família. O texto estabelece que deve haver igualdade de condições de acesso à escola e permanência nela, garante

que é dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, e apresenta a criação de programas e garantia de acessibilidade.²

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

A constituição de 1988 foi um dos pontapés iniciais mais importantes para a educação inclusiva, sendo promissora para que outras leis e decretos fossem criados para a construção desse processo tão importante para a educação.

Em 1989, foi criada a lei nº 7853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. (BRASIL, 1989)

No ano seguinte, a lei nº 8069/90, Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe que a criança e o adolescente com deficiência receberão atendimento especial e nenhuma criança ou adolescente será negligenciado.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

² Boa parte dos dispositivos legais, declarações e políticas mencionadas foram trabalhados pela professora Fátima Lucília Vidal Rodrigues na aula de Educação Inclusiva na Faculdade de Educação.

Com a promulgação desta lei, as crianças e os adolescentes passaram a ser assegurados pela justiça contra qualquer tipo de discriminação, o que representou um avanço muito importante no processo da educação inclusiva.

No ano de 1993, é promulgada a lei nº 8742/93, que dispõe sobre a organização da assistência social (Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS), que prevê os mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações dos governos e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. No tocante à pessoa com deficiência, ela garante:

Art. 2º A assistência social tem por objetivos:

I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente: [...]

d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e

e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. (BRASIL, 1993)

Com essa lei, as pessoas com deficiência são asseguradas financeiramente, caso não tenham condições de se manter em relação às necessidades básicas como: alimentação, moradia, saúde, dentre outras.

No ano seguinte, a Política Nacional de Educação Especial é publicada, e propõe a chamada “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, 1994). Sendo assim, o texto é considerado um atraso por ser considerado excludente.

Em 1996 é estabelecida a Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), que traz um capítulo específico para a educação especial, com direitos significativos para a inclusão.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. [...]

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca em 1994, com a aprovação da constituição de 1988 e da LDB de 1996. Com a Declaração de Salamanca em 1994 houve o surgimento do conceito de educação inclusiva, sendo a exigência a uma resposta da sociedade diante das pessoas com necessidades específicas de educação (AGUILLERA; SIQUEIRA, 2015 apud RODRIGUES, 2020). Com a Constituição Federal de 1988, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), dentre tantas outras regulamentações o Brasil se torna signatário da Declaração de Salamanca e se compromete a seguir as orientações para ampliar as políticas públicas de caráter inclusivo e de garantia de direitos humanos a todas as pessoas com deficiência.

De acordo com Werneck (1997) apud Rogalski (2010), tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, quanto a Constituição Brasileira são incentivadoras da inclusão, já que definem que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

A portaria nº 1679, de 1999, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. É considerada a necessidade de assegurar as pessoas com deficiência físicas e sensoriais condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

No dia 11 de novembro de 2001 foi promulgada a resolução nº 2 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento, que representou um grande avanço para a questão da inclusão, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tenha início desde a Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001).

No ano de 2001 também foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – lei nº 10172/01 – que estabelece 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades especiais. Vale ressaltar que anteriormente o PNE foi muito criticado por ser um documento extenso, que apresentava 30 metas e objetivos para crianças e adolescentes com deficiência. Mesmo assim, foi uma lei muito significativa para o processo inclusivo.

Quatro anos depois, em 2006, ocorreu a Convenção da ONU, considerada um dos acontecimentos mais importantes para o processo da educação inclusiva no Brasil, cujo propósito era promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata sobre a infraestrutura das escolas, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implementação de salas de recursos e ainda sobre a formação docente.

No ano seguinte, a resolução nº 2 de 8 de janeiro de 2008 dispõe sobre a acessibilidade de obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino comum e do atendimento educacional especializado e de obras de literatura infantil e juvenil voltadas aos alunos com deficiência na educação básica.

Também no ano de 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um documento que descreve o histórico do processo de inclusão escolar para fundamentar políticas públicas

promotoras de uma educação de qualidade para todos e que faz o direcionamento das ações escolares. Ele salienta que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008)

No ano de 2009, a resolução nº 4 de 2 de outubro institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O foco desta resolução é orientar o estabelecimento do AEE, o qual deve ser realizado no contraturno e de preferência nas salas de recurso.

Em 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (lei nº 12.764) que altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A primeira pessoa a conseguir a aprovação de uma lei por meio de iniciativa popular no Brasil é uma mulher chamada Berenice Piana, mãe de um menino autista, esta lei busca reconhecer e atender as necessidades educativas que os alunos com autismo possuem, respeitando as suas individualidades, mas, ao mesmo tempo, garantindo que eles aprendam coletivamente em salas de aula de ensino regular, com o objetivo de promover a igualdade e aprendizagem de todos.

Em 2015 entra em vigor o Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146/2015, que consolida regras, garante direitos para pessoas com deficiência e estabelece punições para atitudes discriminatórias. O Estatuto consolida o direito à educação inclusiva, consagrado no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 e ratificado com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em 2009 (BRASIL, 2015).

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

O documento mais recente publicado com relação à inclusão é o decreto nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial – pelo qual se instituiu a chamada

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020)

Este decreto, porém, está suspenso, devido ao fato de seu conteúdo ser bastante polêmico e por ter sido alvo de fortes críticas da sociedade civil, que criou uma grande coalizão em defesa da Educação Inclusiva no Brasil que chegou ao Supremo Tribunal de Justiça. Essa coalizão obteve êxito e, assim, o referido tribunal retirou o decreto, o qual representava um retrocesso em todas as conquistas inclusivas apresentadas até aqui, sendo uma perda do atual governo e uma vitória dos movimentos civis da sociedade brasileira.

No ano de 2020, foi sancionada a lei a Lei nº 13.977 que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A norma recebeu o nome de "Lei Romeo Mion", em referência ao filho do apresentador de televisão Marcos Mion que tem transtorno do espectro autista.

Diante dos caminhos percorridos desde a década de 70 até a atualidade, é importante salientar que o ensino deve considerar a individualidade de cada aluno e, fundamentado nisso, dispor de condições diferenciadas para que qualquer aluno aprenda em ambiente não segregado, e não ao contrário, como acontecia antigamente (CAPELLINI; MENNOCCHI; SILVA; LEITE, 2011).

Sendo assim, foi devido ao avanço dos dispositivos legais no Brasil e suas garantias que foi possível pensar o ambiente escolar em uma perspectiva inclusiva, a qual entrou para as adequações como algo necessário para garantir uma educação mais solidária, mais justa e mais humana.

A seguir daremos foco à adaptação de materiais e atividades (adaptações curriculares) como forma importante de transmissão de conhecimentos, garantindo que o aluno possa aprender melhor e que seja de fato incluído dentro da sala de aula.

2.2 O QUE SÃO AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES E COMO REALIZÁ-LAS?

As adaptações curriculares se constituem em alternativas educacionais de atuação frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Elas foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Art. 59, o qual ressalta que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um volume nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltado para as adaptações curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais – que orientava os profissionais da educação e buscava promover

[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar à ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (MEC/SEESP/SEB, 1998, p. 15 apud SILVA; SANTIAGO; OLIVEIRA, 2021, p. 2)

No que diz respeito às adaptações curriculares, de acordo com o item III do art. 8º da Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, as escolas da rede regular de ensino devem prover a organização de suas classes a fim de atender a:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001)

Correia (1999) apud Capellini, Mennocchi, Silva e Leite (2011, p. 92) define como adaptações curriculares “as modificações, alterações ou transformações que os professores e a escola fazem nas propostas curriculares, a fim de atender às necessidades de seus alunos.”

De acordo com a cartilha número 5 do Projeto Escola Viva (2000), preocupada em realizar as mudanças educacionais que convirjam para a promoção da educação para todos, a Secretaria da Educação Especial, com a chancela do Ministério da Educação, lançou, em abrangência nacional, o Projeto Escola Viva,

idealizado por Maria Salete Fábio Aranha, o qual busca atender a necessidade de programas de formação docente e suporte técnico-científico que garantam acesso a um ensino de qualidade nas salas de aula do ensino regular. O projeto é composto por um conjunto de materiais recentemente reeditados: cinco cartilhas e duas fitas de vídeo que devem ser utilizadas nos programas de formação de professores e pesquisas educacionais.

De acordo com o Projeto Escola Viva, as adaptações curriculares são

respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: [...] o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor (PROJETO ESCOLA VIVA, cartilha n. 5, 2000, p. 8)

Duas das cartilhas que fazem parte do Projeto Escola Viva (2000) mencionam as adequações curriculares de grande e pequeno porte. Essas adequações indicarão os tipos de ações que devem ser empregadas para que a aprendizagem de alunos sem ou com deficiência obtenha resultados favoráveis. Sendo assim, as Adaptações Curriculares de Grande Porte são relacionadas a estratégias que abrangem um âmbito maior:

Algumas dessas estratégias compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. (PROJETO ESCOLA VIVA, cartilha n. 5, 2000, p. 9)

Já as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte abrangem competências menores, com realizações do professor, que buscam promover “pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (PROJETO ESCOLA VIVA, cartilha n. 5, 2000, p. 9).

Partindo do foco das Adaptações de Pequeno Porte como sendo o eixo desta pesquisa, faz-se necessário que as ações que precisam ser realizadas pelo professor para uma adaptação efetiva sejam conhecidas:

Criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos

materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso. (PROJETO ESCOLA VIVA, cartilha n. 5, 2000, p. 14)

Com base nisso, é importante que as adaptações como forma de inclusão sejam pensadas dentro do conjunto escola, família e aluno. É um trabalho coletivo, por meio do qual todas as pessoas envolvidas contribuam de alguma forma para que o desenvolvimento do aluno seja pleno.

Quando realizamos as pesquisas em relação à adaptação curricular, o termo “adequação” também surge como forma de nomeação. Segundo Fonseca (2011) apud Silva, Santiago e Oliveira (2021), é preciso detalhar as diferenças entre os termos: a adaptação é centrada nos serviços de apoio, na organização das instituições de ensino e implica em alteração no currículo para atender às necessidades de acordo com o aluno. As adequações compreendem atividades individualizadas, permitindo acesso ao currículo, alterando conteúdos, objetivos, recursos e práticas pedagógicas.

O objetivo da adequação/adaptação curricular é dar forma para as estratégias interventivas individualizadas e arquivar para os próximos educadores e equipes o que foi feito, para que possamos ajudar uns aos outros na inclusão dos alunos que virão. Esse trabalho deve ser feito em colaboração com a escola e família (CARVALHO, 2020).

O principal elemento que deve ser considerado no processo de adaptação/adequação é o uso de objetivos de ensino que sejam adaptáveis, dada a necessidade individual de cada aluno relacionada ao acompanhamento da proposta curricular de cada escola. Sendo assim, o docente pode realizar as adaptações de atividades, de modo que possa fazer ajustes de acordo com as necessidades do aluno (STAINBACK et al., 1999 apud CAPELLINI et al., 2011).

A adequação curricular é de suma importância para o desenvolvimento pedagógico de uma criança com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Quando oferecemos a essa criança objetos do conhecimento que atendam às suas especificidades, estamos a incluindo corretamente dentro do ambiente escolar.

Sendo assim, de acordo com Pereira (2021), podemos realizar uma boa adequação pedagógica seguindo 10 passos:

1. Conheça seu aluno de forma minuciosa, identificando as competências sociais, intelectuais, culturais e emocionais que formam este indivíduo. 2. Identifique todo tipo de apoio, atendimento terapêutico ou clínico recebido no passado e atualmente. 3. Incentive o aluno a participar de situações pedagógicas individuais e coletivas que promovam a construção de relações cognitivas e afetivas em todo contexto escolar. 4. Use reforço positivo a todo momento, no sentido de valorização de suas capacidades. 5. Elabore conceitos simples a partir de experiências concretas. 6. Compare o aluno com ele mesmo de forma a evidenciar progressos e possibilidades educativas por menores que sejam. 7. Remova as barreiras pedagógicas, físicas, didáticas e avaliativas que possam vir a prejudicar ou impedir o processo de aprendizagem. 8. Promova a adequação da escola às necessidades individuais de seus alunos para que eles possam estudar, aprender, desenvolver-se e exercer plenamente a sua cidadania. 9. Cada componente curricular deve selecionar os objetivos prioritários a serem alcançados de forma que o aluno esteja continuamente aprendendo. 10. Incentive a família a participar de forma efetiva e responsável da vida escolar do aluno. (PEREIRA, 2021)

Com relação a atuação pedagógica que já realizei, e que irei realizar futuramente, afirmo que a adequação do currículo e das atividades é um meio eficaz de inclusão de alunos com necessidades especiais, pois é uma forma de olhar individualmente para cada aluno, e, conseqüentemente, fazer com que ele seja incluído não só por meio de atividades adaptadas, mas sim coletivamente, aprendendo com o outro e desenvolvendo suas capacidades cognitivas e sociais.

Levando em consideração os caminhos apresentados para que a inclusão aconteça e tomando como foco a adequação curricular como ferramenta importante para a educação inclusiva, serão apresentados alguns exemplos de adequações/adaptações pedagógicas de atividades, objetos desta pesquisa, que foram realizadas com o aluno observado, levando em consideração suas especificidades e interesses.

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA

Este trabalho tem como finalidade analisar como a adequação pedagógica possibilitou a inclusão de um aluno com autismo na escola. Serão apresentados os tipos de intervenção pedagógica e métodos utilizados para que o aluno progredisse dentro de sala de aula, e fora dela também.

Consideramos que a escolha metodológica mais adequada é a abordagem qualitativa para que conseguíssemos alcançar determinados objetivos e apresentar nossas reflexões a respeito do desempenho do aluno acompanhado por nós.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa ocupa um espaço entre as várias possibilidades de se estudar os casos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais heterogêneas, determinadas em diferentes espaços.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), os pesquisadores que partem de uma abordagem qualitativa buscam esclarecer o porquê dos casos que estão sendo estudados, dizendo o que deve ou não ser feito, mas não determinam valores e trocas simbólicas, e não se submetem à prova de fatos, pois as informações analisadas se apoiam em diferentes abordagens.

3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é um método utilizado na pesquisa em meios sociais. Para Ludke e André (1989, p. 58), “a observação participante é um tipo de estratégia que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Este envolvimento, ou participação, pode variar de intensidade durante o desenrolar da pesquisa. Da mesma forma, o grau de intensidade da sua participação em todo momento situa-se ao longo de um continuum, que vai desde a participação total, passando por participante como observador, observador como participante, até a condição de observador total. (LUDKE; ANDRÉ, 1989, p. 46)

De acordo com Yin (2005) apud Meirinhos e Osório, a observação participante é importante pois

[...] para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [coletar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (YIN, 2005, p. 61 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 122).

A pesquisa realizada registrou a experiência vivida pela pesquisadora como observadora participante junto a um aluno com autismo em uma sala de aula de ensino regular, a qual foi analisada com atenção a partir do diário de campo construído pela pesquisadora. A observação apresentou resultados para além do diário de campo, tendo impacto sobre o sujeito, a pesquisadora, a escola e a família, todos envolvidos no processo, demonstrando a importância desse procedimento de pesquisa.

3.3 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo é um bom recurso para o registro dos processos de investigação. Neste estudo, foi utilizado o diário de campo como recurso de pesquisa.

O diário é a expressão diacrônica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação (VÁZQUEZ; ANGULO, 2003, p. 39 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 62)

Vale ressaltar que o diário de campo é um recurso pessoal e privado, pois nele encontram-se informações do aluno observado. É um recurso de reflexão e análise no qual, além de registrar, o investigador terá reflexões sobre o que está observando e ouvindo. Para Meihy, o diário de campo deve funcionar como

um diário íntimo no qual são registrados inclusive os problemas de aceitação das ideias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto. [...] O caderno de campo deve ser íntimo e o acesso a ele exclusivo de quem dirige as entrevistas. (MEIHY, 2005, p. 187)

A pesquisa foi realizada utilizando o diário de campo como ferramenta importante para a coleta de informações, respeitando a individualidade do aluno e, conseqüentemente, o seu espaço durante a coleta dos dados.

3.4 ESTUDO DE CASO

O intuito do estudo de caso é unir informações detalhadas sobre um determinado caso. É um procedimento realizado por meio de métodos que destacam entendimentos contextuais, envolvendo um estudo intenso, de maneira que aconteça um amplo e minucioso conhecimento (FREITAS; JABBOUR, 2011).

Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002 apud FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 11)

Sendo assim, foi utilizado nesta pesquisa o estudo de caso de uma criança com autismo, relacionando-o às adequações pedagógicas realizadas, de modo a observar como o processo ocorreu e quais foram seus resultados.

A escolha da escola para a realização da pesquisa se deu a partir das experiências vividas no estágio remunerado em uma escola particular localizada na Asa Norte, na qual a minha função era acompanhar um aluno com autismo. Foi levado em consideração o meu interesse pelo tema desde o início da minha prática docente, que me levou a refletir a respeito da experiência com crianças com autismo

A abordagem escolhida para a pesquisa foi a qualitativa. Os procedimentos de pesquisa foram um diário de bordo construído diariamente durante o acompanhamento pedagógico e as atividades digitalizadas que foram adaptadas por mim e realizadas por ele. As observações e adequações pedagógicas foram realizadas no 2º semestre do ano de 2016.

Toda a pesquisa está pautada em uma observação participativa em conjunto com as práticas pedagógicas com o aluno acompanhado. O objetivo foi compreender como a adequação pedagógica pode possibilitar a inclusão de alunos com autismo em turmas de Educação Infantil.

O estudo foi realizado em uma escola particular localizada no Distrito Federal e, para análise, apresentamos os registros do acompanhamento de uma criança da classe regular de ensino infantil, com a idade de 5 anos no período em que ocorreram as observações e intervenções.

Escolhi utilizar essa experiência porque foi muito significativa para a minha formação, e que por questões pessoais, se deu um hiato entre esse momento e o momento de meu retorno para realizar o Projeto 5 com a professora Fátima Vidal. Como tínhamos um semestre de apenas 16 semanas por conta do calendário reduzido da universidade, nós avaliamos que seria significativo utilizar essa experiência.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola onde foram realizadas as observações está localizada no Plano Piloto, na cidade de Brasília-DF. É importante salientar que a escola se diferencia por ser uma instituição particular, a qual recebe crianças de Educação Infantil, a partir dos 2 anos, e primeiro ano do Ensino Fundamental.

A escola é organizada por salas nas quais as crianças são divididas de acordo com a sua idade. Cada sala é composta por uma professora regente e uma estagiária que auxilia na organização da turma e realização de atividades. Possui um espaço amplo, com parques ao ar livre, minicidade para que as crianças despertem a sua imaginação, aulas extras de ballet, futebol, natação e inglês.

3.6 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma na qual foi realizada a observação era composta por 18 alunos, uma classe reduzida em relação às outras da escola. As crianças iam para a escola no período vespertino. A turma se apresentava, em alguns momentos, um pouco agitada, mas muito participativa em todas as atividades propostas pela professora. Acolhimento é uma característica perfeita para descrevê-la, já que as crianças tinham um carinho enorme pelo aluno acompanhado, ajudavam-no ao longo do dia em algo que ele necessitasse e sempre eram muito carinhosas com ele. O acolhimento da turma foi essencial para o seu progresso em sala de aula.

Nós seguíamos uma rotina que era organizada da seguinte maneira: as crianças chegavam à escola por volta das 13 horas e logo após iam para a “acolhida”, que era realizada todos os dias no pátio da escola por uma equipe de música. Em seguida, voltávamos para sala e era realizada a rodinha, momento em que as crianças contavam o que tinham feito no dia passado e em que era corrigido o dever de casa. Logo após, a professora apresentava aos alunos o que seria trabalhado no decorrer do dia, explanando essa rotina no quadro todos os dias para que eles a pudessem visualizar. Todos os dias as crianças tinham o horário de parque e também brincadeiras que quisessem realizar com os colegas. Geralmente, iam para o parque após o horário do lanche, ou após a atividade do início do dia.

3.7 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

O aluno acompanhado tinha 5 anos de idade e estava inserido em uma turma regular de Educação Infantil. Ele foi diagnosticado com autismo aos 3 anos de idade, com nível de comprometimento leve. Ele fazia acompanhamento com a fonoaudióloga e não frequentou a educação precoce.

Era um aluno extremamente ativo e carinhoso, tinha um brilho no olhar único que encantava a todos. Possuía interesses específicos em determinados períodos, como animais, personagens da Turma da Mônica, Pokémons, Transformers, dentre outros. O que mais chamava atenção era seu domínio total sobre as informações relativas aos seus interesses específicos: ele tinha conhecimento de animais extremamente diferentes, nunca visto pelos colegas de sala, tendo informações exatas de suas características. Outro exemplo interessante era sobre os gibis da Turma da Mônica: ele pegava alguns gibis e passava o dedo em cima das letras, e fazia a leitura através das imagens e das histórias que ele tivesse recordação.

Ele possuía uma fala pausada, mas bastante compreensível. É importante mencionar que sua fala foi se desenvolvendo ao longo do ano, e quando cheguei na escola para a observação (meio do ano, mês de agosto) ela já estava bem avançada. Gostava muito de correr pela escola, às vezes até “fugia” da sala. Interagia super bem com os colegas e era muito amado e acolhido por eles. Porém, ele tinha preferência por alguns colegas na hora das brincadeiras.

Era uma criança que precisava de planejamento antes de ser realizada alguma atividade com ele, pois ele não se sentia à vontade ao ficar sentado na

cadeira. Ele gostava muito de realizar o movimento repetitivo de “vai e volta” na parede da sala de aula: ele corria, batia a mão na parede e voltava. Esses movimentos o acalmavam, na maioria das vezes, quando ele se sentia desorganizado.

Ele tinha preferência por atividades com tinta, quebra-cabeças, jogos educativos de computador e massinha. No início das observações, ele não se sentia interessado em fazer as atividades propostas, geralmente as rasgava ou demonstrava irritação. Depois de um longo trabalho pedagógico em conjunto com a escola e a família, ele começou a ter interesse por atividades em folha A4 como desenhos, colagens e até o início da escrita do seu nome. As suas atividades eram adequadas conforme aquilo em que ele estava interessado no momento, sendo diferentes das atividades dos outros colegas de sala. No entanto, sempre fazíamos uma relação possível entre as diferentes atividades para inclui-lo.

A sua alimentação era bem restrita, ele tinha preferência em comer o mesmo lanche todos os dias: pão com maionese, franguinhos e tomate acompanhados com melão. Quando acontecia de vir um lanche diferente do habitual, ele ficava irritado e não comia.

Ele estudava no período da tarde e sempre chegava no mesmo horário. Algumas vezes ele sentia dificuldade em entrar na escola, chorando um pouco, mas logo depois se acalmava.

Seu nome e dados que pudessem identificá-lo foram trocados para preservá-lo o máximo possível.

CAPÍTULO 4- ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise consiste em relatar como foi realizado o acompanhamento do aluno observado em sala e como surgiu a necessidade da adequação das atividades. Importante salientar que todo esse processo foi realizado em conjunto com a professora, a escola e a família do aluno.

Serão apresentadas as adequações de atividades que foram realizadas pelo aluno acompanhado, como elas foram produzidas e de que forma o ajudaram a progredir pedagogicamente no período da intervenção.

Esta pesquisa possibilitou colocar em destaque a importância da adequação de atividades para que os alunos com autismo possam estar incluídos de forma plena dentro da sala de aula, sendo uma pesquisa significativa para que outros educadores(as) pensem em adequação curricular para as crianças com autismo como forma de inclusão.

O recurso educacional adaptado é um direito dos alunos e sua criação deve ser uma proposta do professor em resposta às suas necessidades adaptativas, para que os mesmos possam vencer limitações – ele dá sentido de equidade ao modo de aprender. (MORAES, 2020, p. 101)

Desta maneira, o recurso pedagógico adaptado é extremamente significativo para a aprendizagem de alunos com autismo, pois é pautado nas necessidades específicas de cada um, sempre preservando os seus conhecimentos prévios.

4.1 A NECESSIDADE DAS ADEQUAÇÕES DOS MATERIAIS PARA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Quando as observações foram iniciadas, Marcelo não se sentia atraído em realizar as atividades propostas, pois, geralmente, elas não despertavam o seu interesse, como desenhos em folhas brancas, por exemplo. Quando essas atividades eram oferecidas, ele ficava extremamente irritado e, às vezes, chegava a rasgá-las.

Com o passar dos dias observando o seu comportamento, a professora regente e eu sentimos a necessidade de realizar adequações pedagógicas para que ele começasse a ter interesse em realizar as atividades. Nesse sentido, é importante que o professor faça uma adaptação em seu método de ensino e na sua didática, e não somente foque nas adequações de atividades. É um conjunto para que a

inclusão e a adequação de materiais aconteçam corretamente. A Cartilha número 6 do Projeto Escola Viva afirma que:

Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno é, na realidade, um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador, já que o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender. Faz parte da tarefa de ensinar procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares a cada aluno. (PROJETO ESCOLA VIVA – Cartilha n. 6 –, 2000, p. 24-25)

As adequações dos materiais foram realizadas em conjunto com a família, que sempre estava presente nas reuniões realizadas com frequência para saber como o nosso aluno estava em casa, com a professora regente, que ofereceu todo seu conhecimento sobre o assunto para que as adequações pudessem acontecer, e com a escola, representada pela coordenação que oferecia total apoio e incentivo.

De acordo com Moraes (2020, p. 4), “respeitar as especificidades do aluno com TEA é o primeiro critério para a confecção de recursos, sendo que estes devem ser feitos para cada indivíduo.” Desse modo, as adequações foram realizadas conforme os interesses específicos do aluno no momento, respeitando os seus conhecimentos prévios e suas experiências.

[...] construir materiais coerentes com o nível de desenvolvimento e que apresentem estrutura, considerar interesses específicos, propor autonomia, independência e atividades que estimulem buscas e descobertas, possibilitar variações nas instruções e na execução. O trabalho frente à construção de atividades é, antes de tudo, um trabalho de investigação de alternativas que venham a estabelecer apoios quanto a ideação, confecção e possíveis readaptações. (MORAES, 2020, p. 104-105)

As adequações pedagógicas são ferramentas para que nós, educadores, possamos garantir a aprendizagem dos alunos com autismo. Sendo assim, é necessário, inicialmente, criar uma confiança com este aluno e conhecê-lo. Precisamos observar e realizar avaliações diárias para termos conhecimento do que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu. A partir dessas observações, começaremos a ter o conhecimento de seus interesses, para, posteriormente, realizarmos as adequações pedagógicas necessárias.

4.2 DIFERENTES FOCOS DE INTERESSE: “ANIMAIS E TURMA DA MÔNICA”

As adequações dos materiais realizadas partiram da análise dos interesses de Marcelo por animais e por personagens da Turma da Mônica. Elas abrangiam a

quantificação, reconhecimento das letras do alfabeto, sua propriedade de escrita e a escrita do próprio nome. Também realizamos desenhos livres para que seu grafismo fosse desenvolvido e, conseqüentemente, a sua escrita.

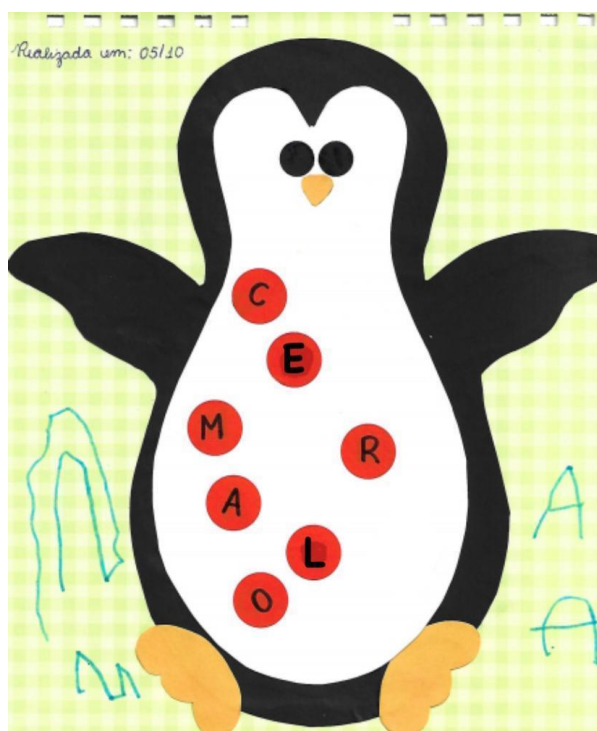
A motivação é sempre determinante para que se alcance o sucesso em quaisquer tentativas que possamos empreender. Quanto à confecção, o aumento de motivação e interesse podem ser objetivos alcançados quando incluímos em nosso material aquilo que é interessante ao aluno. Isso proporciona a ele maior vontade para iniciar o trabalho, ajuda-o na manutenção da atenção e persistência, sendo capaz ainda de apresentar comportamentos mais estáveis e adequados durante a execução da atividade. (MORAES, 2020, p. 105)

O recurso adaptado como forma de inclusão de um aluno com autismo, com base em seu foco de interesse, é significativo para o processo de aprendizagem, trazendo muitos resultados positivos ao longo do percurso.

4.2.1 “*Eu sou o Pinguim Marcelo!*”

A primeira adequação de atividade realizada partiu de uma frase constantemente falada por nosso aluno quando estava com o foco em animais. Ele se via como um pinguim e sempre nos dizia: “*Eu sou o Pinguim Marcelo!*”.

Essa atividade foi realizada em uma folha de papel um pouco mais rígida, na qual colamos um pinguim feito de papel preto e branco com detalhes amarelos. O objetivo era fazer com que ele comesse a ter noção das letras que compunham seu nome: reconhecimento e escrita. Utilizamos bolinhas adesivas com as letras do seu nome para que ele pudesse descartá-las de uma cartela, trabalhando, conseqüentemente, o movimento de pinça (o qual incentiva a pegada correta no lápis para a escrita), e também trabalhar a noção de espaço, já que as bolinhas só poderiam ser coladas na “barriga” do pinguim. Ele reagiu muito bem a essa atividade, que foi realizada com muita animação. Reconheceu com facilidade as letras e realizou a escrita de algumas das letras do seu nome ao lado do pinguim – letras “A” e “M” –, apenas confundindo a letra “I” com a letra “L”.

Figura 1: Atividade do Pinguim

Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

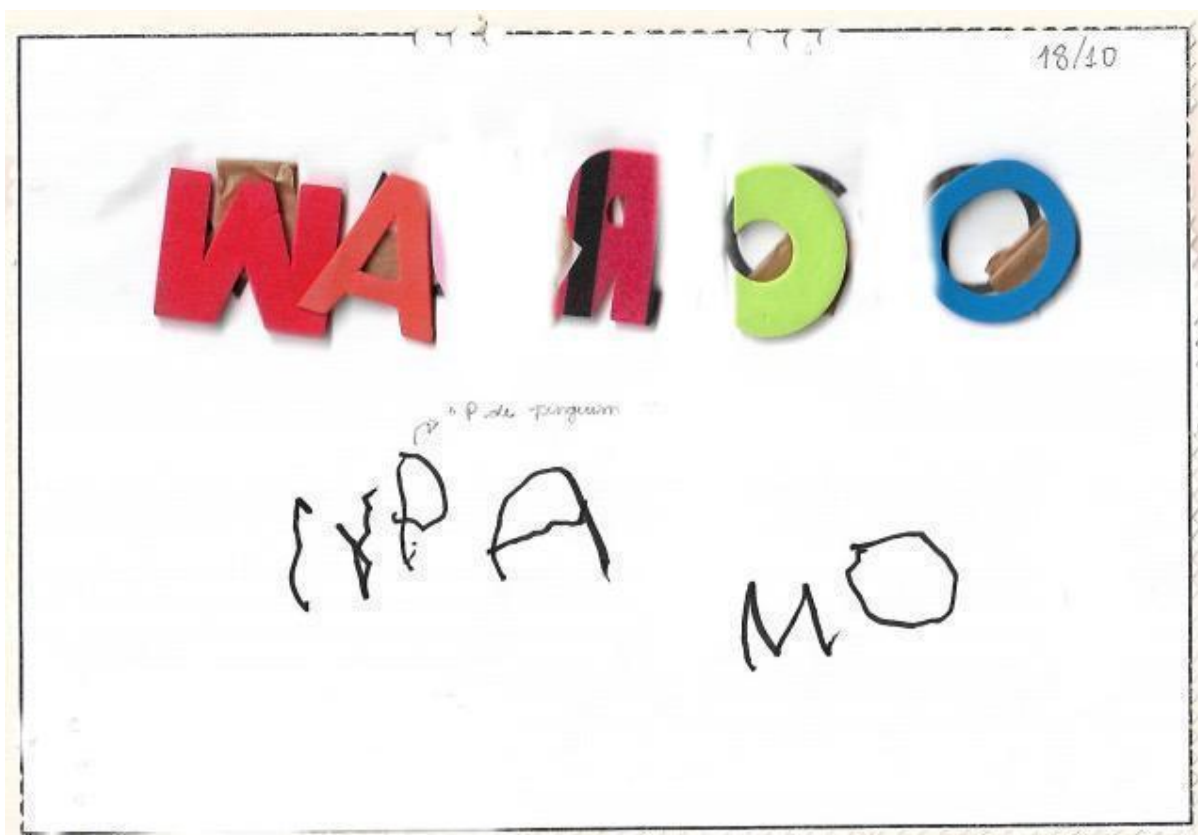
Foi realizada mais uma adequação relacionada à escrita do nome. A ficha foi confeccionada no computador e seu objetivo era a colagem das letras móveis em cima do seu nome. Ele fez a colagem das letras sozinho, confundindo algumas letras: “I com L” e o “M com o W”. Embaixo da atividade, escreveu algumas letras do seu nome e fez uma relação da letra “P” com o “Pinguim Marcelo”, reconhecendo, assim, a letra inicial de “pinguim”.

As crianças autistas geralmente referem-se na 3ª pessoa, na qual a escrita do nome próprio é um desafio pois o seu reconhecimento de si mesmo é um processo.

(...) “ao escrever o seu nome, ele busca o reconhecimento do outro, mas, no caso de os nossos sujeitos percebemos que a escrita do nome ora se coloca como uma simples resposta à demanda do outro e aparece de forma mecânica, ora como efeito de um reconhecimento outro.” (RODRIGUES, 2012, p. 222)

Sendo assim, importante ressaltar, que nesse momento estávamos trabalhando com o nome próprio, mas reconhecemos que essa atividade era mais uma aproximação com a letra do que com o significante “Marcelo”, porque toda a relação dele nesse momento era com animais e os nomes próprios da Turma da Mônica.

Figura 2: Ficha do nome



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Sendo assim, foi observado que a questão de se ver como “Pinguim Marcelo” nos mostrava toda sua delicada construção identitária. Ele já não estava mais gostando que fosse chamado pelo seu nome. É importante salientar que o processo da construção da identidade, do reconhecimento de si mesmo, é um processo neurótico e não autístico. Os alunos com autismo precisam passar por esses elementos transicionais para chegar ao reconhecimento do “eu”.

Consequentemente, com o tempo, essa fala foi desconstruída. Contudo, ele não deixou de ter a sua preferência em animais por causa dessa conduta e nosso apoio sempre esteve presente.

4.2.2 Fichas de animais

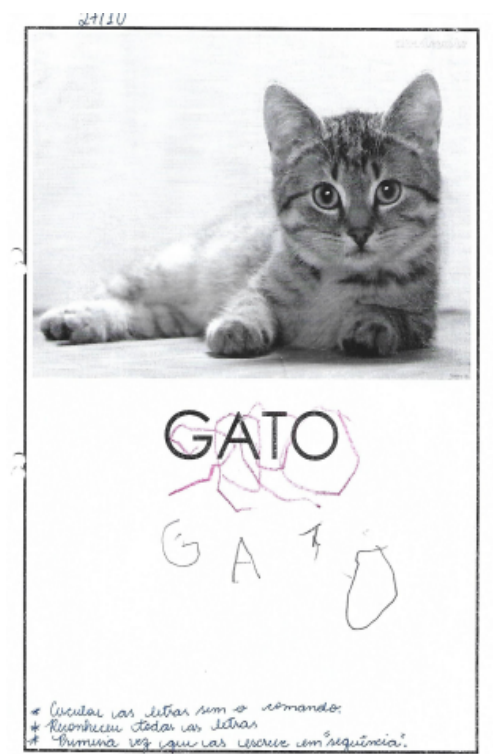
As fichas foram elaboradas no computador com a imagem de diferentes animais em cada uma, em preto e branco, e com o nome de cada um abaixo da imagem, utilizando também letras móveis para a realização da atividade. De acordo

com Moraes (2020), é importante utilizar recursos concretos e imagens. Para a autora, "os apoios visuais são organizadores que ajudarão a aumentar o entendimento e o engajamento nas tarefas" (MORAES, 2020, p. 106).

A finalidade pedagógica da atividade era o reconhecimento das letras do alfabeto, fazendo uso delas com a utilização de letras móveis e sua escrita abaixo, caso ele sentisse necessidade em realizá-las. Na explicação da atividade, sempre pedimos para que ele circulasse a primeira letra e a última do nome de cada animal, para que tomasse conhecimento do início e do fim de uma palavra, colaborando, assim, para o seu processo de escrita.

Ele se sentia muito animado em realizar as fichas, pois eram adaptações que estavam diretamente ligadas ao seu foco de interesse no momento: animais. É importante destacar que o deixávamos livre na hora da realização das atividades para que ele pudesse explorar cada uma das formas com as quais se sentisse à vontade.

Figura 3: Fichas de animais (gato)



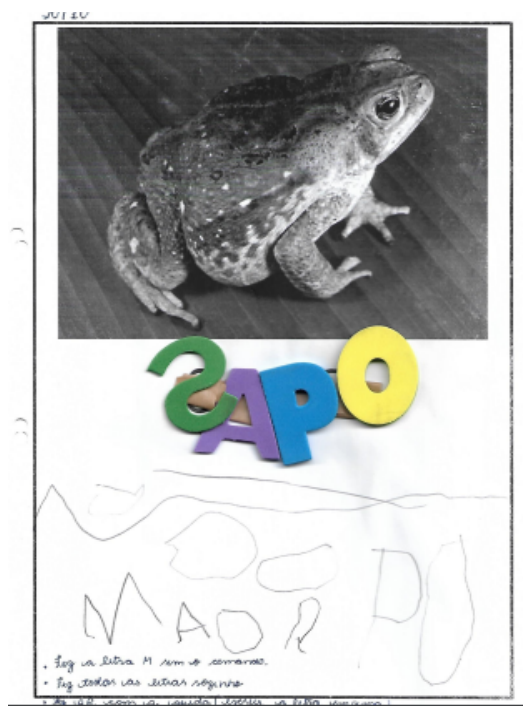
Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Na figura 3, apresentada acima como a ficha do animal gato, foi registrada a primeira vez que Marcelo escreveu uma palavra em “sequência”, por meio de

anotações na parte inferior da atividade, explicitando que ele circulou as letras sem comando e reconheceu todas as letras da palavra “gato”. Ele realizou a atividade com muita empolgação e envolvimento, o que nos deixou muito felizes com mais esse progresso.

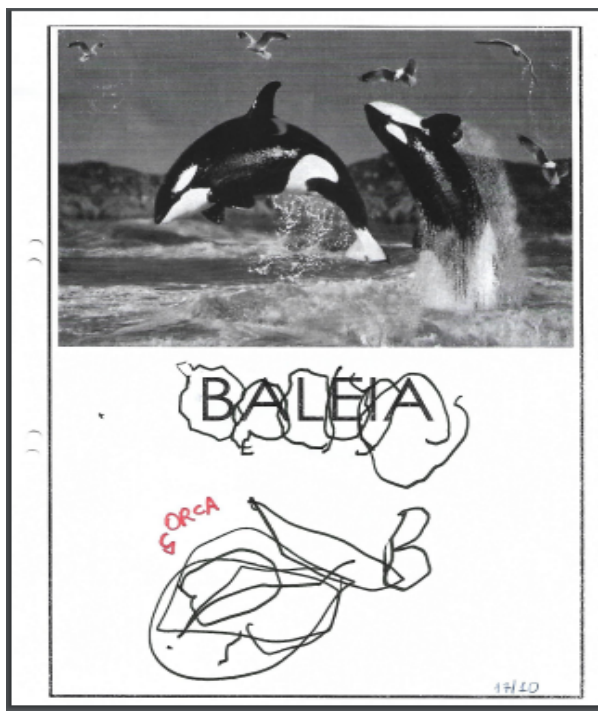
Com a realização de algumas atividades que serão expostas ainda no decorrer deste trabalho, e que já foram, como na atividade do pinguim (Figura 1), relacionadas ao reconhecimento das letras do nome do aluno observado, ele começa a fazer a reprodução de algumas letras em atividades esporádicas que eram oferecidas a ele. Na ficha do sapo exposta abaixo, ele utiliza as letras móveis para “escrever” a palavra “sapo” e embaixo faz a escrita espontânea do seu nome: “MAOR” (Marcelo).

Figura 4: Fichas de animais (sapo)



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Também foi realizada a ficha da “baleia”. Durante a atividade, Marcelo disse: “Não é uma baleia! É uma Orca!”. Ele circulou todas as letras da palavra, desenhou a sua baleia “Orca” e sentiu a necessidade de escrever a letra “B”, quando pediu ajuda. Podemos perceber com a realização dessa ficha que ele tem um conhecimento bem amplo sobre os animais e suas espécies.

Figura 5: Ficha de animais (baleia)

Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

É importante enfatizar que o ambiente precisa ser preparado antes de realizar qualquer atividade, uma vez que “a organização do espaço escolar tem influência direta na boa utilização dos recursos: um ambiente favorável, com boa disposição, proporcionará autonomia, favorecerá o desenvolvimento do aluno e suas potencialidades” (MORAES, 2020, p. 108-109). Sempre que iríamos iniciá-las, deixávamos organizados todos os materiais que seriam utilizados, para que o nosso aluno não se sentisse desorganizado e para que ele pudesse desenvolver a sua autonomia, fazendo o uso do que ele sentisse necessidade em sua atividade. Eram dispostos na mesa giz de cera e canetinhas para que ele pudesse escolher.

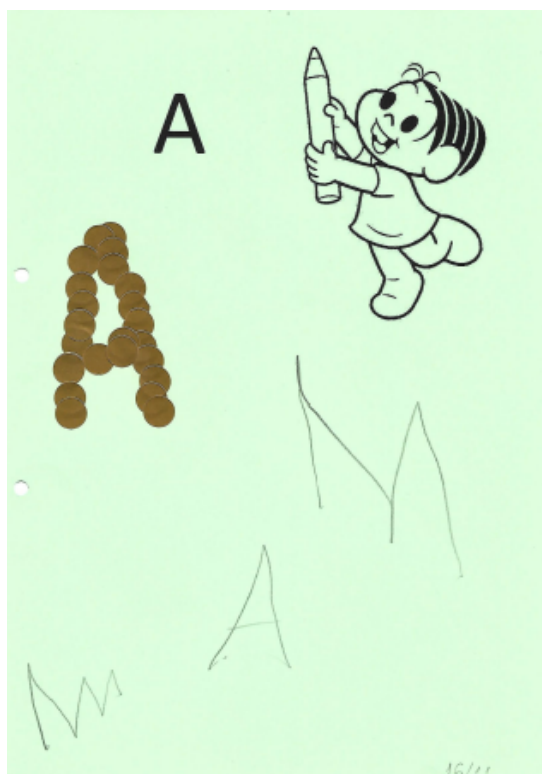
Com organização, dispomos os materiais de forma adequada, evitamos excessos e elementos poluidores que possam sobrecarregar sensorialmente o aluno. Como educadores, deve ser parte de nossa prática propor ambientes ordenados e ao mesmo tempo estimulantes que favoreçam o aprendizado e a autonomia. (MORAES, 2020, p. 109)

Dessa maneira, a sua produtividade na realização das atividades se tornava muito positiva, pois não tinham elementos que pudessem chamar a sua atenção além da realização da atividade. A organização do ambiente é um meio eficaz quando se diz respeito ao ensino e aprendizagem de alunos com autismo.

4.2.3 Turma da Mônica

Marcelo estava começando a conhecer as letras do alfabeto no início da observação, como já foi citado anteriormente. Sendo assim, sentimos a necessidade de confeccionar adequações pedagógicas que o auxiliassem nessa área. Como na época o seu foco de interesse estava diretamente ligado aos animais e à Turma da Mônica, foram preparadas fichas com folhas de papel A4, impressas com imagens de personagens da Turma da Mônica e letras do alfabeto para que ele colasse etiquetas de bolinha por cima delas, iniciando seu entendimento do traçado das letras.

Figura 6: Ficha letra “A”



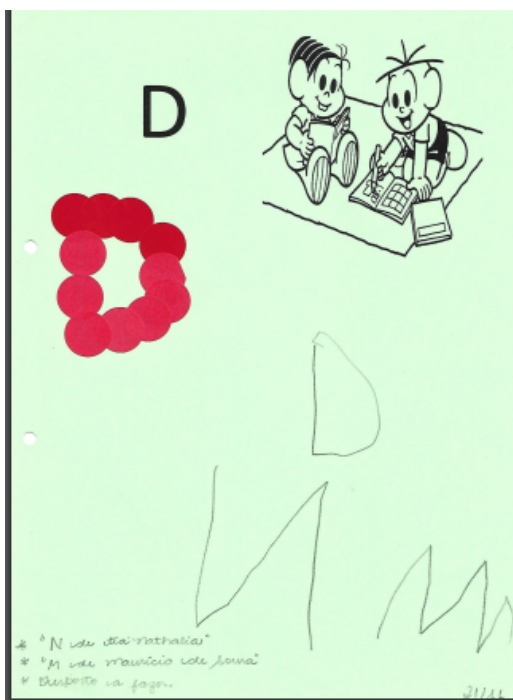
Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Na figura 6, ele realizou a colagem das bolinhas e a letra “A” sem ajuda. Podemos observar que ele fez a letra “M”, primeira letra do seu nome. Quando ele começou a escrever algumas letras do seu nome esporadicamente nas atividades, ficamos muito felizes, pois estava claro que ele estava começando a tomar propriedade do reconhecimento e da escrita delas.

Nosso aluno está no campo da linguagem desde que era um bebê, e todos os dias, desde quando iniciamos as observações e intervenções pedagógicas com as adequações de materiais, ele estava tendo contato com as letras do seu nome em diversos momentos, além das demais letras do alfabeto inseridas em nomes de animais e em diversas outras adequações realizadas. Com isso, todas essas ações realizadas no campo da linguagem começam a ser significativas para ele quando ele as esboça em uma atividade.

Na figura 7, foi apresentada a letra “D” para ele, na qual ele colou etiquetas de bolinha e escreveu sozinho a letra abaixo da colagem. Relacionou e escreveu a letra “M” ao autor Maurício de Sousa da Turma da Mônica e também fez o mesmo com a letra “N”, relacionando com o meu nome, “letra N de tia Nathalia!”

Figura 7: Ficha letra “D”



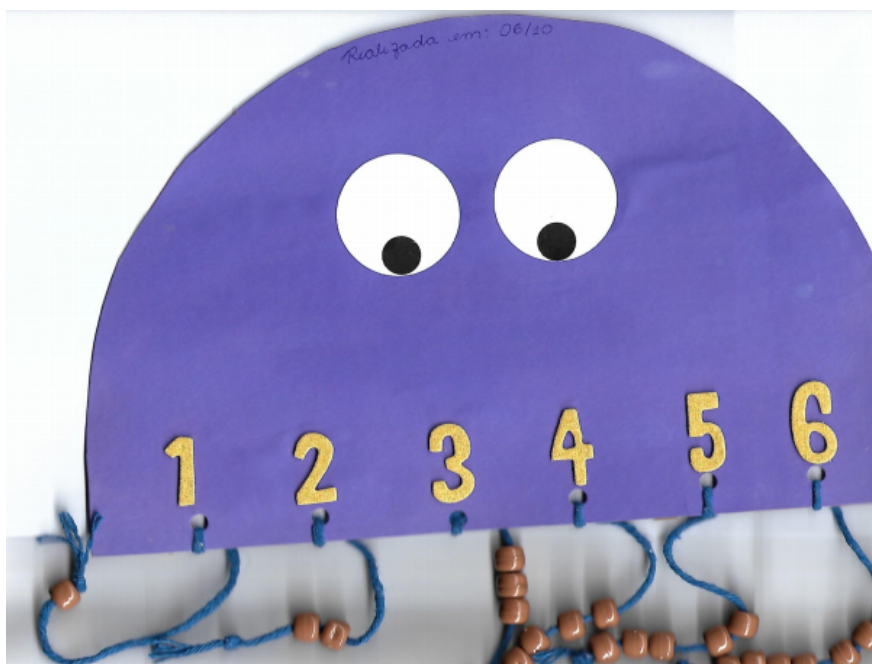
Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

4.2.4 Quantificação com animais e Turma da Mônica

Para Marcelo começar a conhecer os números (reconhecimento e escrita), e também a recitar e quantificar, foram elaboradas algumas adequações pedagógicas. Elas foram todas voltadas para animais e Turma da Mônica para que ele se sentisse atraído e demonstrasse interesse em realizá-las.

Na figura 8, está sendo demonstrada uma adequação que foi realizada para a quantificação de 1 a 6. A água-viva foi feita com um papel mais rígido para que ele conseguisse manusear melhor. Foram utilizados números autocolantes em alto-relevo, e os furinhos para a passagem do barbante foram feitos com um furador. A intencionalidade pedagógica desta atividade é levar o aluno a relacionar o número com a quantidade de miçangas que precisam ser colocadas no barbante (que seriam os tentáculos da água-viva). A atividade se torna mais rica, pois quando trabalhamos com matemática com crianças pequenas e com crianças com autismo, é visível como a utilização dos materiais concretos ajudam no acesso ao sentido. Segundo Fiorentini e Miorim (1990), o uso do concreto, seja de materiais ou de situações que estejam no cotidiano dos alunos, são opções para ensinar.

Figura 8: Água-viva para a quantificação

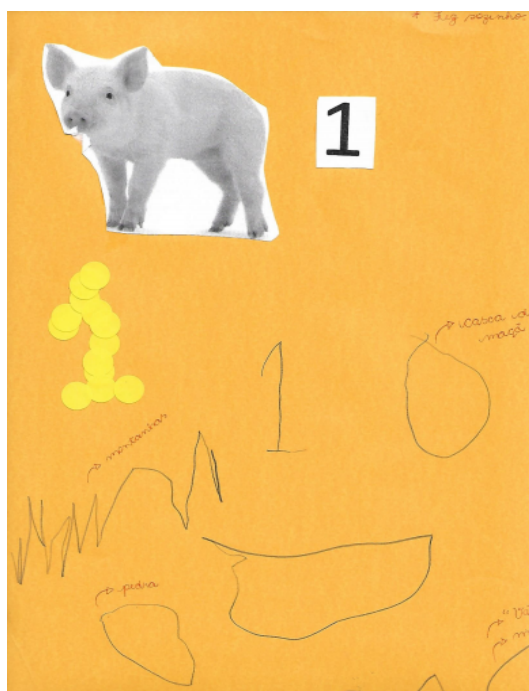


Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

É importante dizer que todas as adequações realizadas possuíam sempre uma finalidade pedagógica e nunca eram realizadas com improvisação. De acordo com Moraes (2020), devemos sempre evitar ter um olhar para as adequações como sendo algo “bonito”. Os materiais precisam respeitar a individualidade do aluno e o que ele necessita pedagogicamente naquele momento. Deve-se sempre refletir se aquele material é adequado, se ele tem possibilidades de ser mudado, como será utilizado, quanto tempo irá tomar do aluno e em que local pode ser realizado.

Seguindo essas orientações, foram realizadas fichas de números com imagens de animais diferenciados e de personagens da Turma da Mônica para a realização da contagem e escrita dos números de 1 a 9. Foram utilizadas folhas coloridas A4, imagens impressas em preto e branco e etiquetas de bolinhas autocolantes para que ele pudesse tomar propriedade do movimento da escrita dos números.

Figura 9: Ficha do número 1



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Na figura 9, ele realizou toda a atividade sem ajuda e fez alguns desenhos livres de alguns elementos que sentiu vontade no momento. Foram oferecidos materiais concretos para que ele pudesse realizar a quantificação do número representado na atividade, por exemplo, “1 porquinho”. O aluno se sentiu livre no momento em que estava realizando a atividade e sua capacidade de imaginação foi preservada e potencializada a partir de algo que fazia bastante sentido para Marcelo, sendo o centro do seu processo de aprendizagem.

As próximas figuras apresentadas são as outras fichas de números que foram trabalhadas com ele e realizadas com muito entusiasmo. Nosso aluno não necessitou de ajuda para realizar a escrita dos números e nem a quantificação.

Figura 10: Ficha número 2



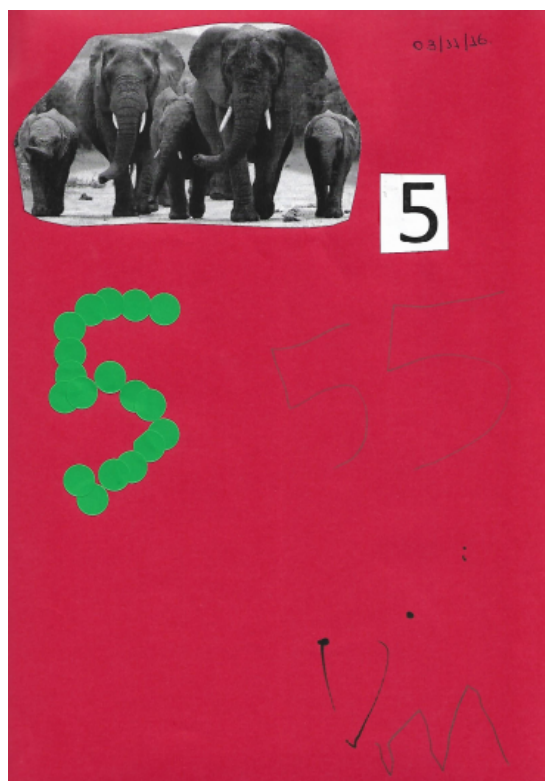
Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Figura 11: Ficha número 4



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Figura 12: Ficha número 5



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Figura 13: Ficha número 6



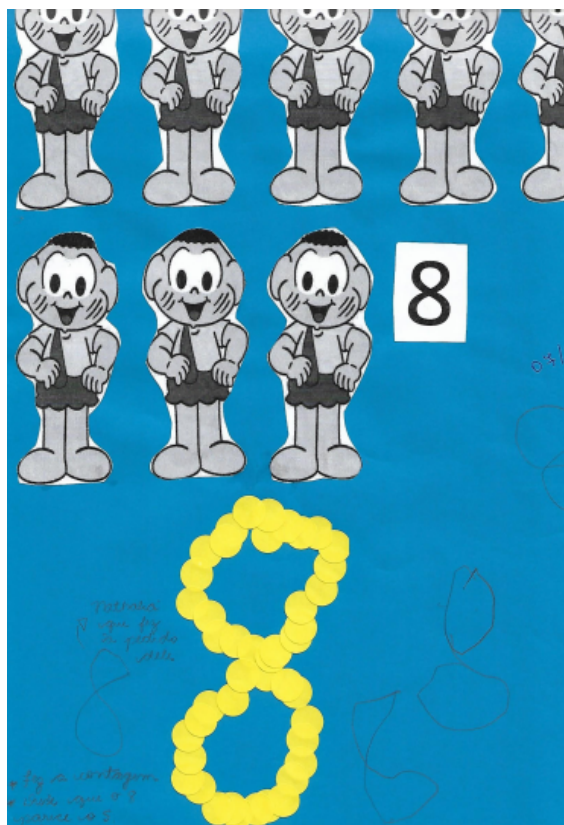
Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Figura 14: Ficha número 7



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Figura 15: Ficha número 8



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

Figura 16: Ficha número 9



Fonte: Arquivo de atividades digitalizadas pela mãe do aluno.

É importante deixar claro que não foram feitas adaptações curriculares, e sim adequações, nas quais foram utilizados os focos de interesse do aluno para serem apresentados a ele os campos importantes do letramento e da alfabetização, incluindo a alfabetização matemática.

No início das observações, Marcelo não demonstrava interesse em realizar atividades em folhas, rasgava, ou se demonstrava irritado quando eram oferecidas a ele. Assim que começamos a usar a adequação curricular para que ele fosse incluído nas atividades de sala de aula, ele começou a demonstrar um progresso significativo, apresentava-se muito entusiasmado, o que não acontecia no início. Ele começou a pedir para fazer as atividades, sempre mencionando o nome de algum foco de interesse dele.

Desse modo, percebe-se que o professor deve estar sempre atento às necessidades do aluno para que este possa progredir e para que seja, de fato, incluído no contexto pedagógico. A cartilha número 6 do Projeto Escola Viva afirma que para o favorecimento da aprendizagem de um aluno com Necessidades Educacionais Especiais é essencial

1. Que o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo), e que necessidades educacionais apresenta; 2. Que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas; 3. Que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensinar. (PROJETO ESCOLA VIVA – Cartilha n. 6 –, 2000, p. 30)

Consequentemente, começamos a observar o progresso dele em relação à alfabetização e letramento, e à alfabetização matemática. Marcelo começou a reconhecer as letras de seu nome nas atividades e a escrever algumas letras também. Começou a fazer o reconhecimento de números e a quantificação deles. E a sua relação social com os colegas melhorou significativamente.

É importante destacar a importância de ter uma professora disponível psiquicamente para esta criança, e também pedagogicamente comprometida com o seu processo de aprendizagem. Ela teve interesse, e procurou formas que o proporcionasse mais condições para que ele aprendesse no espaço escolar. Foi um ambiente em que pude aprender as adequações como estagiária, pois tive a

oportunidade de estar com uma professora comprometida pedagogicamente com o nosso aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de compreender como a adequação de materiais pode possibilitar a inclusão de um aluno com autismo na escola. As dificuldades enfrentadas por um aluno com autismo são muitas em seu processo de aprendizagem, visto que possuem alterações precoces em seu desenvolvimento que geram impactos em sua comunicação, interação social e em sua capacidade de adaptação.

Sendo assim, para que esse aluno tenha seu desenvolvimento integral garantido, é necessário que em sala de aula ele esteja incluído, podendo desfrutar das mesmas condições de aprendizagem dos outros alunos. Desse modo, a adequação de materiais é um meio eficaz para que a inclusão de um aluno com autismo aconteça, pois sua individualidade é respeitada com a elaboração de materiais adequados consideram os seus conhecimentos prévios e as suas experiências.

A realização da observação para a consumação desta pesquisa sobre adequação de materiais para alunos com autismo como forma de inclusão, tomando como foco o aluno Marcelo, foi significativa para minha prática pedagógica e para meu crescimento profissional e pessoal.

É importante relatar que o aluno no qual a pesquisa foi pautada teve um progresso significativo, já que começou a ter interesse pela realização de atividades pedagógicas, justamente pelo fato de ter sido realizada uma adequação relacionada àquilo que era interessante para ele no momento.

Marcelo foi um aluno que ficará marcado para sempre em minhas memórias. Uma criança doce, carinhosa e inteligente, que me proporcionou um crescimento gigantesco. Essa experiência gerou um encanto, fazendo-me buscar mais conhecimento sobre sua condição para que eu conseguisse ajudá-lo em seu progresso, tanto pedagógico quanto interpessoal.

A temática é pertinente para que outros(as) professores(as) pensem na adequação de materiais como forma de inclusão de alunos com autismo em uma sala de aula, e para que consigam, por meio desta pesquisa, que os seus alunos alcancem seu desenvolvimento integral.

PERSPECTIVAS FUTURAS

As minhas perspectivas profissionais futuras, após a formatura em pedagogia, é o ingresso na Secretaria de Educação como professora, com foco especial em crianças com autismo. Desejo aprofundar melhor a minha linha de pesquisa deste trabalho final de curso ingressando em um mestrado na Faculdade de Educação e realizando pós-graduação referente ao tema pesquisado. O objetivo sempre foi nunca parar de estudar, sempre ir à procura de conhecimento para melhor atender a essas crianças. Tenho um desejo imenso em fazer intercâmbio para estudar inglês em outro país, conhecer novas culturas e novas pessoas também. Atualmente o leque de oportunidades se abrem quando possuímos diversas experiências. Por isso, quero continuar crescendo, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Iedes Soares; ROSSI, Tânia Maria de Freitas. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Educação: Saberes e Práticas**, Brasília, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/35/25>. Acesso em: 8 mar. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8742/ 93**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 7 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção da ONU - 2006**. Brasília, setembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12764/ 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 5 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 3 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13977 de 2020**. Altera a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 9.265/1996. Brasília, 8 de janeiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em 14 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502/ 2020**. Brasília, 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 5 de maio de 2021 (Decreto suspenso).

BRASÍLIA. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASÍLIA. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial**. Brasília: SEEDF, 2010, 142 p.

BONDY, Andy; FROST, Lori. **Sistema de comunicação por trocas de figuras (PECS)**. Disponível em: <https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/>. Acesso em: 4 mar. de 2021.

CARVALHO, Edilene Francisco de. Adequação curricular: prática e teoria. **Revista Sala de Recursos**, p. 57 - 61, out./dez. 2020. Disponível em: <http://www.saladerecursos.com.br>. Acesso em: 4 maio de 2021.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. **Autismo**: evolução do conceito. [Entre 1999 e 2005]

COELHO, Carlos Meireles; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. **Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, 2007, v. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1-E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

DOMINGUES, Eliane; MACHADO, Letícia Vieira; SANTOS, Jéssica. Um olhar psicanalítico acerca do autismo: revisão bibliográfica. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 322-338, ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/160616#:~:text=O%20presente%20artigo%20%C3%A9%20uma,diz%20respeito%20ao%20seu%20tratamento>. Acesso em: 5 mar. de 2021.

DORIA, Neda Gabriella D. Morillo; MARINHO, Thiago Santana; FILHO, Ueliton da Silva Pereira. **O autismo no enfoque psicanalítico**. Estudantes do 4º período do curso de Psicologia das Faculdades Jorge Amado, 2006.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. **Boletim SBEM-SP**, 1990, ano 4, n. 7. Disponível em:

http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/14062012_curso_47_e_51_-_matematica_-_e_mersom_rolkouski_-_texto_1.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

FREITAS, Wesley R S; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, dez. 2011. Disponível em:

<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>. Acesso em 4 mar. 2021.

GAMA, Alessandra Soriani Guedes; MELO, Maria Paula Batista Custodio de; SOARES, Silvana. Adequação da organização do ambiente escolar e da proposta pedagógica no atendimento das necessidades dos alunos autistas. **Estudos Interdisciplinares em Educação – UNIFATEA**, Lorena-SP, v. 1, n. 4, Edição especial: Inclusão, nov. 2018. Disponível em:

<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/EIE/article/view/926>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GAVIOLLI, Íria Bonfim. O perigo de uma história única para o autismo. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 33, p. 1-17, 17 nov. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004. Acesso em: 12 mar. de 2021.

GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 151-165, dez. 2002.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452002000200007. Acesso em: 4 mar. de 2021.

LEAR, Kathy. **Manual de Treinamento em ABA**. 2. ed. Toronto, Ontario – Canadá, 2004.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil – fatos e modelos**. Tradução de Rosana Guimarães Dalgarrondo. Campinas: Papirus, 1995.

LEITE, Lúcia Pereira et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Revista Psicol. educ.**, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975201100010faz0006#:~:text=Os%20resultados%20destacam%20que%20adequa%C3%A7%C3%A3o,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%3B%20necessidades%20educacionais%20e%20especiais. Acesso em: 4 de maio de 2021.

LOPES, Maria Teresa Vieira. **Inclusão das crianças autistas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99 p.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER - revista de educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>. Acesso em: 12 mar. de 2021.

MELÃO, Mariana Soares. A escrita e a constituição do sujeito: um caso de autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 94-117, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200800020007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2021.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Especial**. MEC/SECADI, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 5 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1679/ 1999**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf Acesso em: 5 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 4 de Maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, 8 de janeiro de 2008**. Disponível em:
<http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3232-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-2-de-8-de-janeiro-de-2008>
 Acesso em: 5 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 07 de janeiro 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 5 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 5 de maio de 2021.

MORAES, Cláudia Coelho de. Recursos Educacionais Adaptados e Estruturados. In: **Autismo: Caminhos para a Inclusão**, 2020, p.100-117.

PEREIRA, Luciana Reis. Conheça os 10 passos para uma boa adequação curricular. **Revista Sala de Recursos**, 26 de março de 2021. Disponível em:
<https://saladerecursos.com.br/conheca-os-10-passos-para-uma-bou-adequacao-curricular/>. Acesso em: 4 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Erika Parlato; DINIZ, Natália Lisce Fioravante; VALADARES, Eugênia Ribeiro. Autismo: reflexões teóricas e práticas. **Apae Ciência**, v. 14, n. 2, p. 16-26, dez. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. Os estudos da análise de comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Ibeoamericana de Educación**, v. 45, n. 3, fev. 2008: número especial. Disponível em:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2120>. Acesso em: 10 mar. de 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Revista Humanidades Médicas**, Cidade de Camaguey, v. 10, n. 3, p. 1-11, dez. 2010. Disponível em:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 8 mar. de 2021.

RODRIGUES, Deborah Maria Campelo de Oliveira. **Educação Inclusiva no Brasil: Percepção do profissional de Educação Infantil diante dos desafios encontrados em sala de aula**. 2020, 52 p. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade do Porto, 2020.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. Experiências de escrita: trilhas para intervenção pedagógica com sujeitos em estruturação psicótica ou autística. In: ORRÚ, Sílvia Ester (org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 205-236.

ROGALSKY, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, jul./dez. 2010.

SILVA, Raiane Rosa Dias Leite; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. A inclusão do aluno autista: um estudo sobre as adaptações curriculares. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, Vitória, v. 3, n. 3, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34325>. Acesso em 10 mar. de 2021.

TAMANHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 5 de maio de 2021

YAEGASHI, João Gabriel; NADER, Michele; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e o transtorno do espectro autista: aspectos históricos e legais. **Rev. Int. de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, e021001, p. 1-19, 2021.

APÊNDICES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa, vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, tem como tema: **Como a adequação pedagógica pode possibilitar a inclusão de alunos com autismo na escola** e está sendo desenvolvida pela graduanda Nathalia Santos Lopes, do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sob a supervisão e orientação da Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues, da Universidade de Brasília.

O objetivo principal do estudo é compreender como a adequação pedagógica pode possibilitar a inclusão de alunos com autismo em turmas de Educação Infantil. A finalidade deste trabalho fundamenta-se em analisar como a adequação pedagógica possibilitou a inclusão de um aluno com autismo na escola. Quais foram os tipos de intervenção pedagógica e métodos utilizados para que o aluno progredisse dentro de sala de aula, e fora dela também, utilizando a adequação pedagógica como recurso para essa inclusão.

Solicitamos a sua autorização do compartilhamento da experiência pedagógica vivida na instituição, desde que salvaguardados os dados institucionais, como nome, endereço e identidade do aluno em que a pesquisa foi pautada.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (ª) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, R.G. nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Participante

Brasília, ____ de _____ de 2021.

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor ligar ou enviar mensagem para a pesquisadora **Nathalia Santos Lopes**. Telefone: (61)99866-5590 ou e-mail: lopesnathalia8@gmail.com



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa, vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, tem como tema: **Como a adequação pedagógica pode possibilitar a inclusão de alunos com autismo na escola** e está sendo desenvolvida pela graduanda Nathalia Santos Lopes, do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sob a supervisão e orientação da Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues, da Universidade de Brasília.

O objetivo principal do estudo é compreender como a adequação pedagógica pode possibilitar a inclusão de alunos com autismo em turmas de Educação Infantil. A finalidade deste trabalho fundamenta-se em analisar como a adequação pedagógica possibilitou a inclusão de um aluno com autismo na escola. Quais foram os tipos de intervenção pedagógica e métodos utilizados para que o aluno progredisse dentro de sala de aula, e fora dela também, utilizando a adequação pedagógica como recurso para essa inclusão.

Solicitamos a sua autorização do compartilhamento da experiência pedagógica vivida com o seu filho durante o acompanhamento pedagógico realizado com ele em um estágio remunerado em uma instituição de ensino, desde que salvaguardados os dados institucionais, como nome, endereço e identidade do aluno em que a pesquisa foi pautada.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (ª) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, R.G. nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Participante

Brasília, ____ de _____ de 2021.

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor ligar ou enviar mensagem para a pesquisadora **Nathalia Santos Lopes**. Telefone: **(61)99866-5590** ou e-mail: **lopesnathalia8@gmail.com**