



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GIORDANA CUNHA FRÓES

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO NO  
CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Brasília  
2021

GIORDANA CUNHA FRÓES

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO NO  
CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Brasília

2021

GIORDANA CUNHA FRÓES

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO DE CASO NO  
CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Orientadora - Faculdade de Educação/UnB

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Departamento de Teoria e Fundamentos

---

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana

Departamento de Teoria e Fundamentos

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Universo. Sou grata por colocar em meu caminho as pessoas certas, nos momentos certos; por ter me permitido crescer e aprender através e apesar de toda a minha história. No Universo acredito, confio e a ele entrego.

Ao meu querido marido Felipe, porque ele, sem dúvida alguma, foi a pessoa que mais acreditou em mim, muito mais do que eu mesma. Sem ele eu não teria a coragem para sair de casa, ingressado em um novo curso e, tampouco, concluído essa graduação.

A Universidade de Brasília, em especial a Faculdade de Educação, que me acolheu em meio a um contexto extremamente desafiador, compreendeu minha história e minha condição, permitindo que eu cursasse as disciplinas no período noturno para viabilizar a minha formação, além da possibilidade de trabalhar.

GRATIDÃO ETERNA, aos Professores Etienne, Bareicha, Fernando e a todos os outros professores e funcionários envolvidos.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Fátima Vidal, que me acolheu, me encorajou, me incentivou e fez acontecer. Iniciamos um trabalho do zero logo após um dos momentos mais tensos da minha vida adulta. Sabíamos que seria difícil, e ela nunca duvidou que eu conseguiria. Para sempre meu carinho e admiração.

Aos pouquíssimos amigos de curso que fiz nessa jornada, Jéssica Cristina Barbosa, José Carlos Aguilera e Telma Moretti, sou grata por sua força e seu exemplo.

Aos amigos que a vida me trouxe fora da universidade, Elisa Caixeta, Rodrigo Rossato, Roberto Pereira e Izadora Uchoa, Ana Carvalho e Hélia Cristina, vocês foram base. Obrigada por não me deixar desistir e por tudo o que vivemos juntos. Vocês são a família que eu escolhi e espero tê-los sempre comigo.

À minha sogra, Denise e minha prima Stella, nada do que vivi nos últimos 7 anos seria possível sem vocês. Espero que em algum momento o universo possa me proporcionar a oportunidade de retribuir de alguma forma.

E, por fim, aos que indiretamente participaram desse processo e torceram por mim. Muito obrigada a todos!

“Porém, sem se impedir com isso, fiel à forte estreiteza, não desandava. Infelicidade é questão de prefixo. Manejava a tristeza animal, provisória e perturbável. Se falava, era com seus perus, e que viver é um rasgar-se e remendar-se...” (ROSA, 1967).

## RESUMO

Essa pesquisa foi iniciada com o intuito de responder inquietações em relação à temática da inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Seu objetivo geral pautou-se em investigar, por meio de um estudo de caso, como as crianças com autismo estão incluídas em uma escola de educação básica no Distrito Federal, desencadeando os seguintes objetivos específicos: conceituar o que é o autismo, problematizar o conceito de educação inclusiva no que tange às crianças com autismo e, por fim, dar visibilidade à importância da alteridade na prática inclusiva. O trabalho utiliza uma metodologia de abordagem qualitativa e elegemos o estudo de caso como procedimento de pesquisa. Compreende-se que se trata de uma temática ainda pouco abordada e que muitas são as ideias errôneas e os mitos que envolvem esse grupo de sujeitos. Esperamos que esse trabalho contribua para dar visibilidade ao tema, dissipando ideias equivocadas e possibilitando a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dessas pessoas. O trabalho se trata de uma forma de compartilhar com mais pessoas a experiência do processo de inclusão de uma criança autista. Ainda que nos deparemos com o desafio de conceitualizar o transtorno do espectro autista quanto à sua etiologia, a relevância do trabalho se encontra na importância de crianças com autismo estarem incluídas na escola, fazendo com que a escola se reorganize, repense e ressignifique seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças neurodiversas.

**Palavras-chave:** autismo; inclusão; infâncias.

## **ABSTRACT**

This research started intending to answer concerns regarding the issue of inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD). Its general objective was based on Investigating, through a case study. How children with autism are included in a basic education school in the Federal District, triggering the following specific objectives: to conceptualize what autism is, to problematize the concept of inclusive education with regard to children with autism and, finally, to give visibility to the importance of otherness in inclusive practice. The work uses a qualitative approach methodology and we chose the case study as a research procedure. It is understood that this is a topic that has not yet been addressed and that there are many erroneous ideas and myths that involve this group of subjects. We hope that this work will contribute to give visibility to the theme, dispelling misconceptions and enabling the identification, care and development of these people. The work is a way of sharing with more people the experience of the inclusion process of an autistic child, making the school organize, rethink and resignify the importance of its role in the development and learning process of neurodiverse children.

**Keywords:** autism; inclusion; childhood.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO</b> .....	<b>10</b>
<b>PARTE II – MONOGRAFIA</b> .....	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 – AUTISMO E DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS ACIONADAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>23</b>
1.1 O CONCEITO DE AUTISMO .....	23
1.2 INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS E ABORDAGENS MAIS UTILIZADAS .....	28
<b>1.2.1 Abordagem Comportamental</b> .....	<b>28</b>
1.2.1.1 ABA - Análise do Comportamento Aplicada ( <i>Applied Behavior Analysis</i> ) .....	29
1.2.1.2 TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children) .....	30
1.2.1.3 PECS – Sistema de Comunicação por Figuras <i>Picture Exchange Communication System</i> .....	30
<b>1.2.2 Abordagem Relacional</b> .....	<b>31</b>
<b>1.2.3 Abordagem Psicanalítica</b> .....	<b>31</b>
<b>1.2.4 Abordagem Histórico-Cultural</b> .....	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO</b> .....	<b>34</b>
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	34
2.2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	37
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	<b>40</b>
3.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	40
3.2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	41
3.3 DIÁRIO DE CAMPO .....	41
3.4 ESTUDO DE CASO .....	42
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>44</b>
4.1 A ESCOLA .....	44
4.2 A TURMA .....	44
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO .....	46
<b>4.3.1 A história de João</b> .....	<b>47</b>
<b>4.3.2 João na escola</b> .....	<b>47</b>
4.3.2.1 Desenvolvimento cognitivo .....	48



4.3.2.2 Desenvolvimento Subjetivo .....	49
4.4 A COMPREENSÃO INSTITUCIONAL DO PROCESSO INCLUSIVO .....	51
4.5 JOÃO E EU .....	52
4.6 DISCUSSÃO .....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>62</b>
<b>ANEXO A – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO .....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXO B – <i>HOPES, DREAMS AND DESIRES</i> .....</b>	<b>67</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso encerra um processo de formação inicial no curso de Pedagogia. Ele está organizado em duas partes: memorial e monografia. O memorial educativo é um relato sobre a minha trajetória pessoal e educacional, os caminhos que percorri até chegar ao curso de Pedagogia e as motivações que me fizeram escolher essa temática para a monografia. Nele também são encontradas as minhas perspectivas profissionais futuras. Na monografia apresento meu interesse sobre o estudo da temática da inclusão de crianças autistas. Ela abrange três capítulos. No primeiro e no segundo capítulos trago as questões teóricas, históricas e legais, a nível internacional e nacional, sobre os conceitos de inclusão e autismo. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa bem como a reflexão acerca dos dados obtidos por meio do diário de campo. Encerro a monografia com as considerações finais e apêndices.

## PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Giordana Cunha Fróes e vim ao mundo no dia 3 de setembro de 1997, numa manhã de quarta-feira, como outra qualquer. Nasci no Estado de Goiás, na cidade de Goiânia. Meus pais foram Cleider e Giselle.

Ao longo dos anos, na tentativa de entender os porquês do sentir, me vi escrevendo minha própria história olhando para trás. Olhando para história dos meus pais, tios e avós, me encontrei acolhendo dores que não eram minhas, mas que permeavam e ainda permeiam a história da minha família. Encontrei nessas histórias dores que atravessam a minha história.

Meu pai, o primogênito e único filho homem de dona Izabel e "seu" Carlos, cresceu em um lar que o violentou física e emocionalmente de muitas formas. Minha avó foi a primeira de sua família a se separar, em virtude da violência doméstica que sofria pelo meu avô. Na época, o divórcio não era uma opção no sistema judiciário, minha avó teve de pedir um empréstimo no nome do seu irmão mais velho para conseguir arcar com um processo de desquite. Financeiramente sozinha e com 3 filhos pequenos, dona Izabel (que foi educada para casar) criou com o salário de costureira todos os filhos nas doutrinas do catolicismo. E essa foi a infância que meu pai conheceu: a infância do amor duro, da disciplina, sem tempo ou expensas infantis, a infância da sobrevivência.

Minha mãe, única filha de dona Iolanda e quarta filha de Senhorim (que já viúvo, tinha 3 crianças pequenas) nasceu e foi criada até os 17 anos no interior de Goiás, na cidade de Buriti Alegre. Minha mãe cresceu com as vantagens e desvantagens de ser a filha mais nova, carregando para a idade adulta uma relação de competição e rivalidade para com seus irmãos mais velhos, meus tios. Embora fosse a primeira de seus irmãos a frequentar uma universidade, sua educação formal não lhe deu muitas opções diante de um vestibular com alta concorrência. Ela optou por cursar e se formar em História, mesmo aspirando à carreira de direito. Aos 20 anos, ela se casa com o meu pai e os dois dão início a uma família, com a intenção de construir juntos um lar onde teriam o que faltou em suas origens.

Juntos há 8 anos, os dois já tentavam engravidar há 5 anos antes do meu nascimento. Nesse período, perderam um filho, e a história contada na família diz que esse foi o momento em que os dois começaram a sentir insegurança e se afastar um do outro.

Três de setembro de 1997, numa quarta-feira como outra qualquer, nasci.

Contam que fui uma criança muito esperada, amada e protegida pelos meus pais, e que também trouxe muita alegria e união à família até o dia da morte de minha avó materna.

Dona Iolanda se foi em novembro de 1999, poucos meses depois do meu aniversário de 2 anos. Ela se foi deixando em mim marcas de saudade, delicadeza, amor e muito carinho. Como eu gostaria de tê-la conhecido por mais tempo. Chá-mate no fim da tarde, rosquinhas de nuvem e o cheiro da casa dos meus avós são memórias que me conectam com ela ainda hoje.

Com a morte da minha avó as brigas por herança começaram a tomar conta dos momentos de união da família. E era esse o início do fim do casamento dos meus pais. Para minha mãe, minha avó deixou a fazenda em que cresceu. Sem muito apego, minha mãe não tinha a intenção de mantê-la, mas meu pai viu nisso a oportunidade de crescerem financeiramente.

Funcionário da então Telebrás, meu pai entrou num plano de demissão compulsória, sacou todo o FGTS, investiu na fazenda e começou a trabalhar nela. As recorrentes viagens para administrar a fazenda o afastaram de casa e fizeram com que a distância e insegurança voltassem a crescer no relacionamento dos meus pais. Decidiram então tentar uma nova gravidez, na esperança de unir a família, como na gravidez em que me tiveram.

Grávida, minha mãe descobre que meu pai mantinha um caso com outra mulher. Imagino que em um momento de desespero, minha mãe toma a decisão de vender a fazenda. Meu pai descobre e se sente igualmente traído, após ter investido tempo e dinheiro em melhorias na fazenda.

Os dois voltam a se afastar cada vez mais. Mas dessa vez, meu pai começa a não voltar para casa, e quando voltava, aparecia bêbado no meio da noite. As brigas se tornavam mais frequentes e agressivas.

Com um pai alcoólatra e violento, e uma mãe emocionalmente fragilizada, aos meus 2 anos e 8 meses, no dia 14 de janeiro do ano de 2000, nasce Guilherme, meu irmão. Os mesmos pais, mas pessoas completamente diferentes. Isso fez com que a alegria e união esperadas com o nascimento de uma nova criança não passassem de expectativas.

Morávamos em um sobrado geminado, na Rua C-75 do setor Sudoeste, a casa ficava perto da casa dos meus avós Senhorim e Isabel, e também, perto da casa de minha madrinha e tia, Edna. Naquela casa moramos por mais 2 anos.

Na escada, eu me escondia e da escada, assistia à chegada dos últimos dias.

Incontáveis vezes, lembro de descer as escadas depois das brigas e conversar com meu pai. Completamente bêbado, ele falava coisas sobre o universo, contava histórias sobre uma ponte onde almas se encontram e fazem tratos sobre a vida na Terra. Ele me pedia desculpas, dizia haver falhado e que não poderia cumprir o nosso trato dessa vez. Lembro de subir as escadas e encontrar minha mãe, inconsolável, no quarto de meu irmão.

No meio de uma madrugada como outra qualquer, meu pai chega em casa alterado, mas dessa vez, armado. Gritos, choro e ameaças. Pouco me lembro dessa briga em especial. Depois dessa briga, minha mãe pegou tudo o que conseguia levar e nos leva para a casa de minha madrinha, irmã dela, onde moramos eu, ela e meu irmão por quase um ano.

Após morarmos na casa da Dinda, minha mãe aluga um apartamento de 2 quartos perto da escola onde trabalhava. Lá moramos por alguns meses, com o que o pequeno salário de professora de minha mãe podia bancar.

Do momento em que saímos de casa até hoje, talvez por se sentir no direito de receber o que investiu na fazenda, meu pai nunca aceitou ajudar com a pensão alimentícia. Anos depois, chegou a ser preso e cumprir pena por isso. Além do abandono material, por muitos anos meu pai também praticou o abandono emocional de seus dois filhos.

E com esse sentimento de abandono, cresci. E conforme o tempo passava, mais familiar se tornava esse sentimento.

Aos meus 6 anos, minha mãe começa a namorar aquele que viria a ser meu padrasto. A pedido dele, contrata uma babá com quem nos deixa, pede demissão e vai viajar pelo mundo com ele.

Minha mãe ficou fora por alguns meses, nesse tempo, fiz 7 anos, aprendi a ferver leite e essa era a base de nossa alimentação, minha e de meu irmão. A babá que haviam contratado se trancava com o namorado no quarto de minha mãe e saia apenas para nos levar à escola.

Assumi para mim a responsabilidade pelo meu irmão. E isso ainda é muito presente na nossa relação.

Alguns meses depois, almoçando e jantando leite, minha mãe foi chamada na escola, a conta da cantina aumentava com salgados e como ela não era mais funcionária, alguém deveria encerrar a conta. Lembro que apanhei muito da minha mãe, quando ela voltou de viagem a pedido da escola.

Alguns meses depois, minha mãe se casa com o tal namorado, Mauro, e nos mudamos para Brasília.

Os primeiros meses foram os melhores: escola nova, um quarto para cada criança, um quintal enorme, cachorros. A vida que o funcionalismo público podia proporcionar não era de se reclamar. Mas depois de um tempo, o tal padrasto funcionário público, se mostrou extremamente agressivo, à princípio não com a minha mãe, mas com a justificativa de "educar" nos violentava física e emocionalmente.

Apesar da boa condição financeira, foram mais de 10 anos tomados pelos sentimentos de medo, insegurança, culpa e cobrança. A imperfeição doía, ficava roxa e sangrava. Qualquer

motivo era motivo: uma resposta atravessada, uma nota baixa, não querer comer frutas, levantar-se sem pedir licença, um simples discordar, um olhar no momento errado.

Lembro de quando ele me buscava na escola. Lembro de entrar no carro e saber que iria apanhar pela forma como ele respirava. As bufadas e suspiros me faziam doer a carne mesmo antes de qualquer coisa acontecer. O caminho de casa era sempre uma tortura.

Eu que nunca me identifiquei fortemente com nenhuma religião específica, costumava rezar por congestionamentos, pelo tempo que eles me poupavam.

No meio de tudo isso, vivenciei minha trajetória escolar.

Durante a educação infantil, frequentei as escolas Módulos e Tia Emília, ainda em Goiânia.

Já em Brasília, concluí o Ensino Fundamental no ano de 2011, em uma escola religiosa, da rede concepcionista de ensino, o Colégio Maria Imaculada. Nessa escola tive contato com as primeiras crianças brasilienses que, diferente de mim, não tinham nenhum sotaque e à época, ainda tinham seus pais casados.

No Ensino Médio, frequentei o 1º e 2º ano no Colégio Olimpo e, em 2014, fiz metade do 3º ano no Centro Educacional Sigma, logo antes de ingressar pela primeira vez na Universidade de Brasília, no curso de Engenharia Ambiental.

Algum tempo depois, em 2018, ingressei novamente na UnB, desta vez decidida a cursar Pedagogia.

Considero que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foi um período consideravelmente turbulento. Ao mesmo tempo em que existia um movimento interno no sentido de me colocar no mundo, formar opinião e abraçar uma identidade, eu sentia existir também, por parte do contexto familiar em que eu estava inserida, a intenção de tolher esse movimento de expansão interna e me enquadrar no plano de vida brasiliense. Onde existia a expectativa de que eu eventualmente escolhesse algum curso entre medicina, direito ou engenharia, e futuramente optasse por prestar algum concurso.

Foram anos intensos, que culminaram na descoberta do meu diagnóstico de TDAH. Dentro do meu contexto familiar, as necessidades de adaptações e acomodações que eu apresentava eram vistas como desculpas, preguiça, irresponsabilidade ou desinteresse. Retraí-me bastante, lembro de sentir muita tensão, dores de cabeça e isso acabou impactando no meu rendimento escolar, foi quando me levaram num neurologista, de onde veio o diagnóstico de TDAH, que foi muito negado em casa. Lembro que comecei o tratamento com os medicamentos e por um bom tempo, minha mãe manteve em segredo.

Com o uso da medicação e inserida no meu contexto familiar, tornei-me extremamente melancólica e apática. Foi quando no 2º ano de ensino médio, surgiu o diagnóstico de um quadro de depressão e ansiedade, com que convivo até hoje de tempos em tempos.

No ano de 2016, ainda medicada e sendo acompanhada pelos devidos profissionais, cheguei à conclusão de que passei toda a vida que eu havia vivido até ali aceitando e acatando escolhas que outras pessoas haviam feito por mim. Decidi que não devia satisfação ao meu padrasto quanto à minha vida acadêmica, já que ele não era mais responsável financeiramente pela minha educação. Decidi sustentar qualquer consequência que viesse dessa decisão, porque sentia que essa era de fato uma decisão minha. Ainda matriculada no curso de engenharia ambiental, comecei a pegar disciplinas que realmente me interessavam, foi quando me aproximei da Psicologia e da Pedagogia. Um semestre depois, decidi trancar a Unb, causando um turbilhão em casa.

À época, a relação entre a minha mãe e o meu padrasto, além de extremamente violenta, já estava bem desgastada. Chegamos a registrar algumas denúncias de violência doméstica, eles chegaram a se separar e voltar algumas vezes. E em uma dessas vezes, decidi que não voltaria a morar na mesma casa que meu padrasto.

Aos 19 anos, em junho de 2017 saí de casa. À época, já namorava Felipe, e por sorte, encontrei acolhimento na casa de minha sogra. Em agosto, fui acolhida por uma prima, com quem morei por 1 ano. No primeiro semestre de 2018, ingressei novamente na UnB e logo comecei a estagiar.

Meu primeiro estágio não obrigatório durou exatamente um ano. Dia 14 de março de 2018 foi meu primeiro dia de estágio no Colégio La Salle. Na primeira turma que acompanhei, fiquei responsável por uma criança com Síndrome de Down. Lembro de me sentir um tanto desconfortável durante os primeiros meses, em relação a uma série de negligências.

Estar em contato com as diferentes infâncias me fazia pensar sobre a quão responsável e próxima eu era (e me sentia) de cada uma das crianças, e também me fez questionar: onde estavam os meus professores durante a minha infância? Como ninguém nunca percebeu que algo muito errado acontecia na minha casa? Onde estavam os adultos que deveriam me acolher, me proteger e me proporcionar um ambiente saudável e propício para o meu desenvolvimento?

Decidi que a partir daquele momento, eu poderia não ser formada, poderia não ter experiência, mas daria o melhor que existe em mim para diminuir toda forma de negligência e fazer com que cada criança se sentisse acolhida, segura e ouvida.

Fiquei no La Salle até o dia 14 de março de 2019, pouco tempo antes, minha prima, com quem eu morava à época, me pediu que começasse a procurar um outro lugar para ficar.

Coincidência ou não, recebi uma oferta de estágio não obrigatório que pagava um pouco melhor e com isso pude bancar o aluguel de um quarto em uma república.

Meu novo estágio começou no dia 20 de março de 2019, na Casa Thomas Jefferson. Onde tive a oportunidade de trabalhar nos programas *Bilingual Adventure* e *Thomas for Schools*, tendo contato com diversas metodologias ativas e adaptações curriculares inovadoras. Na Thomas, tive também a oportunidade de me aproximar e me interessar pela área da orientação educacional e da educação socioemocional.

Ainda como estagiária na Thomas, acompanhei Beto, uma criança que frequentava o curso de inglês na própria escola, no contraturno. Segundo as professoras do turno regular, ele apresentava diversas demandas emocionais que atrapalhavam o desenvolver da aula. No primeiro momento, me aproximei, conversamos e notei que o menino apresentava alguns traços característicos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, traços estes que eu reconhecia em mim mesma. Conversei com as professoras, e para elas, o menino era apenas mal-educado e a orientação a ser seguida era a de tirá-lo de sala e conversar sobre possíveis consequências para o mau comportamento.

Em uma das primeiras vezes que segui a orientação, o tirei da sala. Conversamos, nos conectamos e depois da conversa, entendi que ele precisava de um ambiente um pouco mais calmo para se concentrar. Logo perguntei se ele gostaria de fazer a atividade proposta na sala, mas um pouco afastado. Ele topou, e foi uma das melhores atividades que desenvolvemos juntos. A partir daí ele sempre queria fazer as atividades sob minha supervisão. Como nem sempre era possível, combinei com a professora regente de ajudá-lo a perceber seus incômodos para que pudéssemos tentar minimizá-los na sala. Estudei por fora, conversei com diversos professores da UnB. No fim das contas, funcionou bem, combinamos então de levar alguns sinais impressos que indicariam: me sinto agitado - preciso de um break; muito barulho - não consigo me concentrar; muita informação - fale mais devagar ou me explique mais uma vez. A diferença que essas pequenas acomodações fizeram foi gritante. As professoras do turno regular chegaram a elogiar e propuseram dar continuidade às intervenções no turno da escola regular. Beto ainda continua na mesma escola, e sempre que pode, usa o Instagram de sua mãe para me contar notícias de como vão as coisas na escola.

Ainda em 2019, recebi uma proposta de estágio para acompanhar uma criança na escola Maple Bear, a criança precisava de uma assistente "*shadow*" que fosse unicamente para dar suporte ao seu aprendizado, uma vez que se enquadra no espectro autista, no nível de suporte 2.



No dia 20 de janeiro de 2020, comecei na Maple Bear. Presencialmente, trabalhei até o dia 12 de março, quando então chegou a pandemia de COVID-19. Foram 2 meses e 20 dias de trabalho muito intenso.

Miguel<sup>1</sup>, a criança que eu acompanhava, tinha 7 anos, mas tamanho de 12, estava no primeiro ano do ensino fundamental pela segunda vez. Miguel falava poucas palavras em português (geralmente relacionadas a pedidos e comandos ensinados), tinha muita dificuldade com atividades que envolvessem sua coordenação motora fina e era extremamente inteligente. Aos 7 ele havia aprendido sozinho e falava 4 idiomas: inglês, espanhol, francês e, para minha surpresa, russo. Seus pais pagavam uma psicopedagoga que fornecia treinamentos à escola, ele era atendido em inglês e recebia intervenções no modelo ABA.

Por mais curto que tenha sido, foi um período de trabalho que mexeu muito comigo. Miguel era uma criança tão complexa quanto qualquer indivíduo, não era nada do que haviam descrito: "ele não demonstra nada, bate por qualquer coisa, grita com ele que ele segue".

Miguel era gentil, carinhoso e risonho, prestava atenção em cada detalhe, tinha uma memória surreal. E sim, quando frustrado, era uma criança agressiva com outras crianças, como qualquer criança que ainda não entende muito bem o que sente.

Sua psicopedagoga dizia que eu tinha de ser firme e falar com "voz de raiva", a *mad voice*, pra que ele obedecesse aos meus comandos, ela dizia que infelizmente essa era a forma que ele havia aprendido, e que ele sabia que tinha que obedecer quando essa voz chegava. O que me feria muito.

Mais uma vez, eu me pegava revirando minha história na intenção de entender o porquê de me doer tanto falar com ele daquela forma. Acontece que falar daquela forma nunca foi natural pra mim, e para fazer acontecer eu me colocava na posição de agressor, uma posição que eu abominei por tanto tempo durante a convivência com o meu pai e mais tarde com o meu padrasto.

Era difícil, e por mais que me dissessem que eu deveria falar daquela forma, por escolha, era meu último recurso. Com o passar do tempo, nos conhecíamos melhor e Miguel me testava, testava o quanto ele me faria ceder antes da voz chegar. Aos poucos, fomos criando um vínculo. Obcecado por letras e línguas, Miguel tinha seus momentos de professor, pegava suas canetinhas coloridas e escrevia o nome de cada uma das cores com a cor correspondente, daí há pouco se levantava, vinha até mim, puxava a minha mão e dizia "Ms. G aprender com Miguel" repetitivamente até que eu me sentasse ao seu lado. Ele passava os dedos pelas palavras

---

<sup>1</sup> Nome fictício

e lia cada uma das cores. Em russo! Logo após dizer todas elas, apontava para o início, olhava para mim e dizia "Ms. G aprender com Miguel" até que eu repetisse todas as cores em russo e com a pronúncia certa.

E era a esses momentos que eu me apegava quando tinha de ser dura com ele. Conversei com a psicopedagoga e ela me disse que essa não era uma demanda dela, era minha, e se fosse atrapalhar, que eu deveria procurar outro cargo ou outro emprego. Usando as técnicas que ela havia me ensinado, coloquei em prática o que eu acreditava que seria uma forma de mudar a resposta de Miguel a diferentes tons de comando. Em inglês, conversei com ele sobre as vozes que usamos e combinei uma nova "voz de comando" e disse que a "*mad voice*", a tal voz de raiva, só viria na 3ª tentativa de estabelecer uma demanda. Nas primeiras tentativas, claro que nada adiantou e acabei usando a *mad voice*, mas depois da nossa conversa, Miguel começou a reagir e fazer algo que até então ele não fazia. Ele começou a chorar e colocar suas próprias demandas.

Minha próxima intervenção foi estabelecer prioridades com ele e desenvolver uma checklist. Conversamos sobre necessidades como ir ao banheiro, comer e dormir, combinamos que para essas coisas, bastava pedir. Elaborei uma checklist e plastifiquei para que pudéssemos escrever juntos o que tínhamos que fazer. E assim fizemos, todo dia, logo que ele chegava, fazíamos a checklist dos primeiros horários e logo que ele terminava de lanchar, fazíamos do restante do dia.

E assim foi. Aos poucos, a *mad voice* deu lugar à checklist e sempre que ele queria fazer alguma coisa, eu recorria à checklist e me mantinha firme e repetia: "não tá na lista, não podemos fazer agora, mas vamos colocar um tempinho pra isso na próxima lista". Das primeiras vezes ele chorava, mas aos poucos o choro deu lugar à "Ms. G colocar (qualquer coisa que ele queria fazer) na outra lista". E pronto! Ele e eu tínhamos um vínculo, estávamos entendidos.

E então veio à pandemia e no modelo à distância, fui realocada e agora tomava conta de uma turma. Perguntei muitas vezes sobre o que havia acontecido com Miguel, ninguém parecia dar muita bola ou mesmo saber o que foi feito. Alguns meses depois, recebi um e-mail da mãe de Miguel, me informando que ele havia deixado a escola, que o modelo online não foi bom para ele e que os pais tentariam um professor particular, perguntaram da minha disponibilidade e também sobre o que era a lista de que Miguel tanto falava, e se eu poderia mandar o arquivo para eles. Infelizmente, o que a família de Miguel estava disposta a pagar pelo acompanhamento presencial não cobria as minhas despesas, neguei a oferta, enviei todo o meu carinho por ele e orientei o máximo que pude por e-mail, e nunca mais tive notícias de Miguel.

Quase um ano depois, recebi uma oferta de emprego formal da Escola das Nações para ser assistente do *Learning Support*, o núcleo de inclusão da escola. EU?! Mas eu nem me formei ainda! Carteira assinada, plano de saúde, salário de adulto e tudo?! Eu aceitei.

Se antes eu era alguém que topava qualquer coisa para me manter, agora além de me manter, meu trabalho era algo que me engrandecia e que me fazia sentir que estava realmente contribuindo. Trabalhar na Escola das Nações me proporcionou muita alegria por um bom tempo. Lá, tive contato com 28 crianças com as mais diversas necessidades educacionais específicas. Sinto que quanto mais me abria para aprender com cada uma das crianças, mais me conectava e conseguia desenvolver adaptações e acomodações que de fato proporcionavam o desenvolvimento da aprendizagem.

Até que fui alocada para participar da elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado) de Vitor<sup>2</sup>, uma criança não verbal com Síndrome de Down e também enquadrado no TEA. No primeiro momento, propus passar um tempo com ele para que pudesse observar e coletar informações que seriam pertinentes ao desenvolvimento do documento. Vitor era uma criança de 13 anos que tolerava pouca frustração e reagia de forma agressiva, adorava galinha pintadinha e passava boa parte de seus dias na escola assistindo às aulas de educação física de todas as turmas da escola. Por ser uma criança que não utilizava o artifício vocal, necessitava de comunicação assistida (à época do meu primeiro contato com ele, utilizava *hand over hand*<sup>3</sup>).

A escola e a família de Vitor tinham um longo histórico de brigas e disputas jurídicas. À época que o acompanhei, a briga entre eles envolvia usar ou não a comunicação assistida *hand over hand*. De um lado, era a única forma que Vitor tinha de se comunicar com o mundo. De outro, durante a realização de provas e exames, a escola alegava que era uma forma induzida de comunicação. No fim, optamos por introduzir aos poucos o aplicativo de comunicação alternativa ampliada (CAA), retirando o quadro de escrita que era utilizado para comunicação.

Vitor, no 5º ano do ensino fundamental, já não assistia às aulas há um bom tempo, passava os dias andando e correndo pela escola, prestava atenção em tudo o que se mexia. Seu interesse pelo movimento do mundo era claro. E com o advento da pandemia e a retirada de seu único meio de comunicação com o mundo, imagino que o isolamento tenha feito com que esses momentos de observação do mundo fossem mais e mais preciosos para ele. Aos poucos, as

---

<sup>2</sup> Nome fictício.

<sup>3</sup> Propusemos a linguagem escrita como uma possibilidade ou estratégia para que a criança pudesse vir a interagir e se comunicar com os seus pares. Contudo devido ao considerável comprometimento motor fino da criança, era necessário oferecer também o apoio físico, firmando seu antebraço para que ele desenvolvesse sua comunicação através de uma lousa branca e um pincel.

lacunas advindas da ausência nas aulas começaram a aparecer nas avaliações, logo os pais e a escola decidiram pela estratégia de conter Vitor em sala. O que não deu muito certo. Ele batia, chorava, gritava, empurrava e mordida. A mim e a quem se colocasse entre ele e a saída.

Lembro de sair da escola e chorar, repensar infinitas vezes se a escolha certa era continuar. Lembro de sentir que meu ponto alto daqueles dias era socorrer às crises de outras crianças, dentre elas, João, para quem dedico este trabalho.

Com o tempo, Vitor não obedecia a nenhum comando, fosse dito por mim ou por seu assistente, por mais sincronizados que estivéssemos ou por mais que seguíssemos às orientações de sua psicopedagoga, de dar respostas-padrão aos seus comportamentos, de nada adiantava. Vitor fazia o que queria, quando queria e como queria. Já não se levantava e corria para usar o banheiro, muitas vezes, tínhamos que trocá-lo porque ele simplesmente se jogava no chão e ali mesmo fazia suas necessidades.

Na esperança de dar a ele mais uma forma de se comunicar, eu e o assistente de Vitor começamos a nos comunicar utilizando, além da fala, linguagem de sinais. E por um tempo, funcionou bem, ele passou a avisar que queria ir ao banheiro utilizando o sinal com as mãos. Até que a família insistiu que parássemos, pois isso não ajudava a introduzir o aplicativo CAA. E a escola, que havia ficado responsável por adquirir o programa, dava desculpas orçamentárias para o atraso.

Na mesma semana, pegamos o antigo quadro de lousa que ele carregava e enchemos de velcro. Imprimimos figuras de sim e não, alternativas de A à E, figuras que representavam comida, banheiro e o horário da turma dele. Na intenção de dar para Vitor uma forma de se comunicar, a ideia era que ele pudesse escolher a figura que correspondia ao que ele gostaria de fazer, ou respondesse ao que fosse escrito por nós no quadro. Veio um fim de semana, e na segunda, ansiosos para testar o novo quadro, descobrimos que Vitor estava com COVID e ficaria em casa na última semana do ano.

No ano seguinte, Vitor havia saído da escola. Nunca soubemos se nosso quadrinho seria uma boa ferramenta para ele, mas hoje ele foi repassado e é utilizado por uma criança no segmento da educação infantil.

Nos aproximando do presente, ainda ocupo o mesmo cargo, curso o mesmo curso e me viro para pagar as contas. Mas uma coisa mudou, sinto que tudo e todos que me educaram a ser quem sou hoje me trouxeram a um lugar de onde sinto que, mesmo que de pouquinho em pouquinho, estou dando o meu melhor e fazendo do mundo um lugar melhor.

Escrevendo sobre minha trajetória, tenho ciência que tive bastante sorte. Toda minha formação escolar aconteceu na rede particular de ensino. Não digo sorte por considerar que a

educação pública seja uma alternativa ruim, longe disso, sei que profissionais incríveis lutam todos os dias por uma educação pública de qualidade. Admiro a força e a coragem daqueles que nunca desistiram da educação, mesmo passando pela apreensão de não ter direito onde morar, de não saber quando será a próxima refeição, de não saber se terá aulas por conta de greves, ou mesmo de não conseguir uma vaga no colégio.

Tive sorte porque feliz ou infelizmente, minha condição financeira foi privilegiada durante todo o ciclo básico da educação e me permitiu ingressar mais de uma vez em uma universidade pública.

Hoje, tenho 24 anos. Sou casada com Felipe, que está comigo desde o final de 2017. Moramos juntos desde novembro de 2019, mas oficialmente, assinamos a união estável há um ano, exatamente na mesma semana que entrei na Escola das Nações.

Encerro essa jornada como estudante de Pedagogia para daqui há poucos dias iniciar uma nova, não absurdamente diferente do que venho vivendo nos últimos anos, mas que sei que me trará ótimas experiências.

Aos 24 anos, me foi oferecida a oportunidade de ingressar em um mestrado na *SUNY Buffalo University*, niversidade do estado de Nova Iorque. Terei a chance de aperfeiçoar o inglês no meio acadêmico e, ao mesmo tempo, aprofundar meus estudos na área da Educação Especial e Inclusiva, temática que me acompanha há tanto tempo e me permite trabalhar com algo que realmente faça a diferença na minha vida e na vida de outras pessoas.

Essa graduação se encerra com o gosto de saudade.

Como quem vai para longe,

Mas não vê a hora de voltar...

## PARTE II – MONOGRAFIA

### INTRODUÇÃO

Abordar a temática da inclusão de sujeitos com transtorno do espectro autista é em sua essência tentar desconstruir as ideias que os associam aos grandes gênios ou mesmo às pessoas que sempre serão destaque na sociedade devido aos estereótipos e preconceitos presentes no cerne de nossa sociedade. Para fazê-lo, é necessário um olhar sensível e uma análise compreensiva, não explicativa, de todo o fenômeno subjetivo que se apresenta. Antes mesmo de definir o curso de ações da prática inclusiva, é necessário dar lugar à escuta e abrir espaço para o protagonismo do sujeito.

De acordo com Rodrigues (2012), a escola que acolhe uma criança autista necessita estar aberta à compreensão do outro através dos saberes, experiências e independente das diferenças. O trabalho em questão se trata de uma forma de compartilhar a experiência do processo de inclusão de uma criança autista além da tentativa de discorrer sobre o quão transformadora a prática inclusiva pode vir a ser. Ainda que nos deparemos com o desafio de conceitualizar o transtorno do espectro autista quanto à sua etiologia, a relevância do trabalho se encontra na importância de crianças com autismo estarem incluídas na escola, fazendo com que a escola se reorganize, repense e ressignifique seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças neurodiversas.

A partir do que foi mencionado surge a pergunta dessa pesquisa: Como se dá a inclusão de crianças autistas? E partindo dessa pergunta muitas outras são desencadeadas: Em que consiste o conceito de autismo? Quem são esses sujeitos? Quais autores podem me ajudar a compreender essas questões? Como é feito o acolhimento desses indivíduos? Em meio a tantos questionamentos, chega-se ao objetivo geral deste trabalho, que é investigar como as crianças com autismo estão incluídas em uma escola de educação básica no Distrito Federal. E diretamente relacionados ao objetivo geral foram desencadeados os seguintes objetivos específicos: conceituar o que é o autismo; problematizar o conceito de educação inclusiva no que tange às crianças com autismo e, por fim, dar visibilidade à importância da alteridade na prática inclusiva para que o sujeito seja protagonista em seu processo de aprendizagem.

Metodologicamente foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa amparada por um levantamento bibliográfico, aproximação de análise documental e com investigação de campo. Foram realizadas leituras e análises de livros, artigos científicos, teses, documentos

oficiais, buscas nos sites oficiais do Governo do Distrito Federal (GDF) e outros sites relacionados ao tema. O trabalho foi dividido em dois grandes momentos.

Na primeira parte eu trago o memorial educativo onde coloco também minhas perspectivas profissionais e onde também serão apresentadas as minhas intenções pós formação e minhas expectativas como educadora; a segunda parte se trata da monografia.

A monografia ficou organizada em quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo serão apresentados recortes de teorias que tentam explicar o que se compreende acerca do autismo em diferentes momentos históricos, bem como as principais abordagens adotadas pela prática escolar para prover o processo de inclusão. No segundo capítulo, serão abordadas as questões históricas e legais, a nível internacional e nacional, sobre a temática da inclusão. No terceiro capítulo será compartilhado o processo de construção da pesquisa e, por fim, no quarto capítulo, a reflexão sobre o que foi estudado e o que foi obtido com a pesquisa de campo, relacionando-os.

## CAPÍTULO 1 – AUTISMO E DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS ACIONADAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste primeiro capítulo serão apresentados recortes de teorias que tentam explicar o que se compreende acerca do autismo em diferentes momentos históricos, bem como as principais abordagens adotadas pela prática escolar para prover o processo de inclusão.

### 1.1 O CONCEITO DE AUTISMO

Historicamente, os primeiros relatos de indivíduos que posteriormente seriam tidos como casos suspeitos do transtorno do espectro autista datam do final do século XVIII e início do século XIX, são os casos documentados de Victor de Aveyron e Kaspar Hauser. Em ambos os casos, os relatos descrevem que os meninos apresentavam comprometimentos como déficit em interações sociais, sensibilidades a sons, cheiros, visuais e ao toque, a presença de movimentos estereotipados e repetitivos, comunicação verbal não funcional (ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006), e por isso, acredita-se que se tratava de crianças autistas, mas que pela ignorância de seus familiares à época, foram abandonados ao isolamento.

Posteriormente, o termo “autismo” aparece pela primeira vez em uma pesquisa realizada pelo psiquiatra Eugen Bleuler (1857-1939), para o tratado de psicologia, publicado em 1911. Bleuler em sua pesquisa associava o autismo a eventos decorrentes de psicoses decorrentes de esquizofrenia, onde acreditava que pessoas autistas vivem fora dos contextos externos de suas realidades, com pouquíssimas habilidades para estabelecer processos comunicativos com as demais pessoas ao redor (GARRABÉ DE LARA, 2012).

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo casos de crianças com “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices”. Ele usa o termo “autismo infantil precoce”, pois o estudo foi feito em crianças em que os sintomas observados já eram evidentes na primeira infância. Kanner observa que as crianças apresentavam maneirismos motores, hoje conhecidos como *stims* ou estereotípias, e também aspectos não usuais na comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência ao “eco”, o que mais tarde viria a ser conhecido como ecolalia.

Para o psiquiatra, o Autismo Infantil seria algo que deveria ser visto com olhar negativo e após falhar por meio de exames laboratoriais e clínicos (1956) na busca pelo motivo de algumas crianças serem autistas, começa a associar o Autismo Infantil com psicoses infantis.



Posteriormente, Kanner começa a acreditar que o fator etiológico que desencadearia o aparecimento do autismo em crianças seria decorrente de uma distorção do modelo familiar, onde as crianças apresentariam alterações de forma precoce em seus desenvolvimentos psicoafetivos por estarem em contato com familiares afetivamente frios, obsessivos e distantes (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Com base na teoria etiológica de Leo Kanner, em 1944, Bruno Bettelheim afirma que o aparecimento de comportamentos autísticos ocorreriam em decorrência da incapacidade da família em estabelecer laços afetivos com as crianças. Atribuía a culpa quase toda na mãe, pois acreditava que mães inafetivas, a qual denominava como “mães-geladeira”, e pais ausentes desencadeavam a dificuldade de interação e os comportamentos autísticos (GONÇALVES *et al.*, 2017).

Na mesma década, Hans Asperger (1906-1980), um médico pediatra que analisava o comportamento de crianças vistas como “peculiares” pela sociedade, por meio de exames clínicos e físicos e analisando o comportamento desses pacientes. E utilizava o termo “Psicopatia Autista da Infância” proposto em seu estudo em 1944, para descrever crianças caso apresentassem comportamentos considerados incomuns em crianças não-autistas da mesma faixa etária, mas que possuíssem maneiras de compensar essas questões através de altos níveis de rendimento (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Em 1975, a pesquisa de Asperger recebe sua primeira tradução e começa a adquirir mais notoriedade, entretanto, o reconhecimento chega finalmente ao ser referenciado por Lorna Wing em uma de suas obras em 1991 (DIAS, 2015).

Lorna Wing, também psiquiatra, resgata todos os artigos de Asperger e passa a estabelecer semelhanças entre os dados obtidos pelo grupo de crianças estudadas por ele e Kanner. Ela reconhece que ambos os estudos apresentavam pontos em comuns e cunha o termo *Triade do Autismo*, onde descreve parâmetros para o diagnóstico do transtorno através de observações como comprometimento em interações sociais e na comunicação e presença de padrões repetitivos de comportamento. Contudo, Lorna ressalva que a tríade se manifesta de formas diferentes para cada autista, a depender de sua personalidade, experiências, temperamento e preferências. Portanto nas décadas seguintes o autismo criou força como uma entidade diagnóstica e passou a ser estudado por muitos pesquisadores (CUNHA, 2012).

Por volta de 1940 e 1960, diversas pesquisas abordando o estudo do autismo são desenvolvidas e até então, o transtorno ainda era fielmente associado a concepções psicanalistas (ORTEGA, 2009).

Estudos contemporâneos realizados em pessoas autistas analisam a presença de anormalidades na anatomia e no funcionamento do lobo temporal de algum desses pacientes. Consta-se que a ativação do local responsável por questões voltadas ao convívio social e cognições sociais funciona de forma diferenciada, comparado com o processo que ocorre em pessoas neurotípicas. Como decorrência dessa mudança de funcionamento, ocorrem divergências no processo de construção de pensamentos voltados a quesitos sociais, o que desencadeia diferenças no olhar social que uma pessoa autista apresenta devido ao funcionamento anatômico do local responsável por suas percepções sociais (ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006).

A relação do autismo com a psicanálise ganha força a partir do Caso Dick, realizado por Melanie Klein em 1930, onde estudou uma criança de 4 anos diagnosticada com quadro psiquiátrico de Demência Precoce, que apresentava falta de reciprocidade afetiva, não tinha os mesmos interesses que crianças de sua idade apresentavam e não falava. Klein analisa o paciente e constata que Dick não apresentava as características necessárias para cumprir os critérios exigidos para que pudesse receber diagnóstico de Demência Precoce ou esquizofrenia. Constatando que existia uma condição em que o paciente poderia apresentar questões que poderiam ser relacionadas com Demência Precoce, mas que ao serem analisadas, não apresentavam relações entre si (GONÇALVES *et al.*, 2017).

Com o lançamento da 3.<sup>a</sup> edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 3) em 1980, o autismo passa a ter sua própria designação sendo esse o “Transtorno Autista” sendo incluído nos Transtornos Invasivos de Desenvolvimento. A partir desse momento inicia-se um processo de ruptura entre associar o autismo com questões de psicanálise (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

O processo de diagnóstico e classificação do autismo atualmente são de acordo com os critérios da 5.<sup>a</sup> edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 5), lançado em 2013, sendo esse um manual feito pela Associação Americana de Psiquiatria para diagnóstico de transtornos mentais, sendo a última versão lançada de um DSM (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2013).

O principal objetivo do DSM-5 é “garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2013).

Com as alterações e evoluções que ocorreram na 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo passa a ser considerado uma comorbidade, sendo caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento.

As classificações que poderiam ocorrer sobre o autismo passaram a receber unicamente um diagnóstico, sendo este nomeado como Transtorno do Espectro Autista, agindo como um termo guarda-chuva (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2013).

Desde o início da descrição inicial até o dia de hoje, o conceito de autismo sofreu grande modificação. Não se entende mais o transtorno autismo como uma doença específica. A quantidade de pesquisas desenvolvidas pela ótica do modelo biomédico da deficiência permitiu que o transtorno começasse a ser percebido como um conjunto de sintomas e dificuldades que causam prejuízo qualitativo na interação social, dificuldade na comunicação verbal e repertório restrito de interesses e atividades.

Estes sintomas foram analisados e classificados por Wing (1979) em três grandes grupos definidos como o tripé dos sintomas autísticos. São eles: falha na interação recíproca, dificuldade na comunicação verbal e não-verbal e comprometimento da imaginação com repertório restrito de interesses e atividades (GIKOVATE; MOUSINHO, 2004).

Para receber o diagnóstico de autismo é necessário haver comprometimento nas três áreas do tripé acima e não é necessário que o comprometimento seja de igual intensidade para cada grupo, isto é, para uma determinada criança pode haver um comprometimento mais intenso da comunicação do que da sociabilidade, compreendendo assim um diverso espectro. Porém é fundamental que para se falar em autismo exista comprometimento em ambas as três áreas descritas.

Durante muitos anos, indivíduos que apresentavam características de um funcionamento autístico viviam às margens da sociedade por não se enquadrarem na normalidade do comportamento neurotípico. E embora seja possível reconhecer o princípio da normalidade como uma parte importante da luta pela igualdade de direitos, os indivíduos que apresentavam quaisquer alterações desenvolvimentais continuavam a ser discriminados. Nessa perspectiva, o indivíduo era limitado a sua condição patológica - modelo biomédico da deficiência.

Contudo, os estudos e pesquisas direcionadas a área da neurodiversidade contribuíram para o surgimento de uma sociedade que, em algum nível, é capaz de enxergar o indivíduo para além das limitações de seu corpo ou sua condição patológica, dando origem ao modelo social da deficiência. “Assim o corpo do sujeito é um lugar de saber. Mas, tal saber é sabedoria ou loucura dependendo de que este lugar esteja ou não atravessado e fundado pela voz que o nomeia.” (DENIS VASSE, 1977 apud LEVIN, 2000, p. 195).

Na década de 1960, proposto pelo sociólogo Paul Hunt, surge o modelo social da deficiência, em contraposição ao então dominante modelo biomédico. Onde se passa a enxergar a deficiência, e também o conceito de autismo como um conjunto de características que estendem à dimensão social com todas as suas singularidades.

O indivíduo antes marginalizado passa a ser compreendido como uma parte integrante, com uma estrutura complexa. E como qualquer outro indivíduo, composto pelas dimensões biológica, cognitiva e psíquica em interação com seu contexto.

Ao se caracterizar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelas lentes do modelo social da deficiência, ele em nada desqualifica o indivíduo, apenas analisa de que formas essa sociedade deverá se organizar para receber e proporcionar iguais oportunidades de desenvolvimento e interação para este indivíduo que se apresenta diferente dos demais.

Em termos mais específicos, o autismo pode ser definido de acordo com diferentes manuais diagnósticos, tal como, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11). E embora se acolha e compreenda a descrição adotada pela área médica, no campo da educação, adota-se a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que nos permite olhar para a criança autista, não em busca de uma tentativa de cura, mas a fim de promover oportunidades para que ela se desenvolva dentro de suas peculiaridades e dificuldades.

Na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o autismo se define no capítulo que discorre sobre as funções mentais globais, isto é, funções como consciência, memória, linguagem e cálculo, dentre outras. No entanto, a CIF não se demora na descrição de problemas de saúde ou patologias específicas, “ela descreve as dimensões de funcionalidade associadas em múltiplas perspectivas nos níveis corporal, pessoal e social.” (OMS, 2004). Funcionalidade e incapacidade são termos amplos que nos permitem compreender os aspectos positivos e negativos de todo o ciclo de vida. “A CIF coloca cada pessoa em um contexto: funcionalidade e incapacidade são resultadas da interação entre as condições de saúde da pessoa e seu ambiente.” (OMS, 2004). Dessa forma, o indivíduo que se enquadra no TEA é analisado de forma singular, fazendo-se necessário analisar as dinâmicas de interação do indivíduo em termos de: funcionalidade - funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação contextual; e incapacidade - deficiências, limitações de atividade e restrições de participação (OMS, 2004).

Com isso, assume-se que no transtorno do espectro autista há um comprometimento funcional no que tange às funções psicossociais globais, que segundo a teoria bioecológica do

desenvolvimento humano de BRONFENBRENNER, desempenham um papel fundamental na compreensão e integração das funções mentais gerais, responsáveis pelo desenvolvimento e aquisição de habilidades necessárias para o estabelecimento de relações interativas do indivíduo com o outro, bem como sua interação com o ambiente.

## 1.2 INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS E ABORDAGENS MAIS UTILIZADAS

De acordo com Rodrigues (2012) a escola que acolhe uma criança autista necessita estar aberta à compreensão do outro por meio dos saberes, experiências e independente das diferenças. O comprometimento por parte da instituição se faz necessário para que a inclusão de fato aconteça de forma a respeitar a subjetividade da criança e as infinitas formas de vir a ser na expressão de sua humanidade.

Uma pedagogia precisa verdadeiramente ser na escola, ou seja, reconhecer a singularidade de cada sujeito e assim planejar, construir alternativas para potencializar a curiosidade das crianças, adolescentes, jovens, adultos e/ou idosos e principalmente, possibilitar criação, socialização, aprendizagem e autonomia com corresponsabilidade na escola. (RODRIGUES, 2012, p. 69).

Então, como trabalhar com crianças com autismo na escola? Quais as práticas pedagógicas que apoiam o processo de desenvolvimento e aprendizagem?

Um dos principais tópicos de controvérsia em relação ao autismo é como o transtorno deve ser tratado. Como não há um consenso envolvendo as causas de sua natureza exata, aumenta-se a incerteza do que fazer frente a este diagnóstico e torna-se um desafio escolher a abordagem mais adequada para a tratativa do indivíduo.

Este tópico tratará de explicitar a visão das abordagens mais utilizadas e como cada uma lida com as concepções acerca do autismo. São elas: abordagem comportamental, relacional, psicanalítica e histórico-cultural.

### 1.2.1 Abordagem Comportamental

Com base no behaviorismo e nos consagrados experimentos de Skinner, as abordagens comportamentais consistem em uma série de treinos de repetição para que o indivíduo aprenda e possa realizar o comportamento desejado e de forma correta.

Ferster (1961), citado por Goulart e Assis (2002), discorre sobre o comportamento autista sugerindo que o funcionamento autístico poderia ter uma determinação ambiental (ter sido aprendido), além da etiologia genética.

Para Green, o maior objetivo é ensinar à criança como discernir entre os estímulos (diferenciar seu nome de outras palavras faladas, associar cores, formas, letras, números etc.) e identificar comportamento apropriado de inapropriado. Nas abordagens comportamentais, as respostas problemáticas (como birras, estereotípias, autolesão, evitação), ou seja, comportamentos não desejados, não são reforçadas, o que frequentemente requer uma análise sistemática para determinar e identificar exatamente quais são os reforçadores que proporcionam a permanência do comportamento. Preferivelmente, a criança é induzida a se engajar em respostas apropriadas (GREEN, 1996, 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. Nesse caso, a pesquisa que embasa as abordagens comportamentais tem um papel importante no sentido de esclarecer que eventuais variações ambientais podem vir a produzir um comportamento autístico.

Dentre as abordagens comportamentais mais conhecidas e utilizadas, estão: ABA, TEACCH e PECS.

#### 1.2.1.1 ABA - Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis*)

A terapia ABA vem de *Applied Behavior Analysis*, traduzido para Análise Aplicada do Comportamento (MELLO, 2004, apud SANTOS, 2015). Sendo uma intervenção com diversas formas de aplicação.

Compreende-se o sistema ABA como o tratamento baseado em evidências de correntes comportamentais que tem mostrado maior resultado positivo para trabalhar a inibição de comportamentos ditos inadequados com crianças no espectro autista.

O sistema ABA é diretivo, no sentido em que se desenvolvem as potencialidades das crianças, direcionando estas potencialidades por etapas para que ela seja cumprida de forma adequada. Santos (2015, p. 40) acrescenta que:

Cada habilidade é ensinada de forma individual, iniciada por uma indicação ou instrução, tendo o apoio quando necessário. O suporte deve ser retirado o mais rápido possível para que a criança não se torne dependente dele.

De acordo com a divulgação encontrada no site da Associação de Amigos do Autista (AMA):

ABA (*Applied Behavior Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada) consiste na aplicação dos princípios fundamentais da teoria do aprendizado baseado no condicionamento operante e reforçadores com o objetivo de incrementar comportamentos socialmente significativos, reduzir comportamentos indesejáveis e

desenvolver habilidades. Há várias técnicas e estratégias de ensino e tratamento comportamentais associados a análise do comportamento aplicada que têm se mostrado útil no contexto da intervenção, incluindo (a) tentativas discretas, (b) análise de tarefas, (d) ensino incidental e (e) análise funcional. (AMORIM, 2022).

Existem diversas técnicas e métodos de aplicação do tratamento baseado em ABA que tem se revelado útil no contexto de intervenção. Deste modo, para os defensores das abordagens comportamentais, o método de tratamento ABA resgata potencialidades e transforma comportamento adequado em habilidades efetivas.

#### 1.2.1.2 TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children*)

O método intervenção TEACCH, vem de *Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children*, que em português significa Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação (MELLO, 2004, apud SANTOS, 2015), foi fundado pelo psiquiatra Eric Schoppler em 1966, nos Estados Unidos.

É um método de tratamento psicoeducacional baseado em teorias fundamentadas em pesquisas, que visam a estruturação da vida da pessoa com autismo em todos os ambientes sociais. É um programa que combina diferentes materiais visuais com a finalidade de organizar o ambiente físico proporcionando rotinas e sistemas de trabalho, de forma a tornar o ambiente mais compreensível e sistematizado. Esse método visa a independência e o aprendizado da criança no espectro autista.

#### 1.2.1.3 PECS – Sistema de Comunicação por Figuras *Picture Exchange Communication System*

O método PECS nasce do termo *Picture Exchange Communication System*, que se traduz em Sistema de Comunicação através de Troca de Figuras. O modelo PECS de intervenção possibilita o desenvolvimento de habilidades de comunicação da criança autista, fazendo com que a criança autista assimile que através da comunicação ela consiga, de certo modo, o que deseja, seja objeto, atenção dos pais etc. (MELLO, 2004, apud SANTOS, 2015, p. 40).

De acordo com a divulgação encontrada no site da Associação de Amigos do Autista (AMA):

O método PECS é um método de comunicação alternativa através de troca de figuras, é uma ferramenta valiosa tanto na vida das pessoas com autismo que não desenvolvem a linguagem falada quanto na vida daquelas que apresentam dificuldades ou limitações na fala. (AMORIM, 2022).

O método PECS permite que a criança escolha a imagem que representa o objeto de seu desejo e entregue nas mãos do profissional para que ele o atenda, permitindo que a criança se comunique de uma forma alternativa dentro do contexto social.

### **1.2.2 Abordagem Relacional**

Também conhecido como *Option Method*, no Reino Unido, o Programa *Son-Rise* (SRP) inicialmente desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1970 (KAUFMAN, 1994) se trata de uma abordagem relacional ou desenvolvimentista que tem por objetivo promover o desenvolvimento da linguagem e habilidades de comunicação funcional em ambientes familiares, de modo a maximizar as interações e condutas intencionais e socioafetivas da criança autista.

O programa é desenvolvido inicialmente na casa dos pais, em um quarto modificado para ser o "quarto de brincar". Esse ambiente é adaptado estrategicamente, a fim de destacar a organização e a previsibilidade, minimizar distrações e obter maior controle sobre possíveis mudanças, visando a maximizar a interação com a criança autista (DEISINGER; BURKHARDT; WAHLBERG; ROTATORI; OBIAKOR, 2012).

As estratégias educacionais do método orientam para que o adulto, por meio de uma interação individualizada, siga os interesses da criança, em vez de direcioná-los a uma atividade proposta, valorizando os comportamentos iniciados pelo filho, mesmo aqueles socialmente inadequados. O objetivo é a busca de atitudes que reflitam valores de aceitação e ausência de julgamento (KAUFMAN, 1994).

### **1.2.3 Abordagem Psicanalítica**

O estudo na área do autismo infantil, desde as primeiras considerações feitas por Kanner (1943) até as mais recentes reformulações em termos de classificação e compreensão (RUTTER, 1996), tem sido permeado por controvérsias no que tange à sua origem, diagnóstico e tratamento. Historicamente, a literatura científica aponta que reivindicações a respeito da natureza do déficit considerado primário (inato x ambiental) constituem os principais postulados das teorias psicológicas sobre o autismo.



Contudo, revisões literárias mais atuais apontam que essas três temáticas (etiologia, diagnóstico e tratamento) estão sendo consideradas a partir de múltiplos fatores. No entanto, independentemente da temática, há de se reconhecer o mérito sobre as contribuições da psicanálise para a compreensão e avanço do que se compreende sobre autismo atualmente. Segundo a revisão literária de Gonçalves *et al.* (2017) constatou-se que grande parte da produção analisada aponta que as causas do transtorno estão relacionadas à causalidade significativa produzida pela linguagem.

No que diz respeito ao diagnóstico, a autora conclui que:

As práticas são orientadas para a observação dos comportamentos e a consideração da singularidade e subjetividade de cada sujeito, sua história de vida, seus desejos e a expressividade da sua convivência com o mundo externo. [...] a psicanálise se mostra disposta a refletir sobre a importância de não se priorizar os aspectos cognitivos sobre os aspectos que organizam a personalidade. (GONÇALVES *et al.*, 2017, p. 174-175).

Com relação às formas de abordar o transtorno, a maioria dos autores revisitados por Gonçalves *et al.* (2017) aponta a associação ao manejo da transferência como uma técnica apropriada. No entanto, a autora ainda afirma que:

Parte considerável das publicações destaca a reestruturação psíquica através do desenvolvimento da capacidade simbólica e as demais referem a ênfase no jogo simbólico e na capacidade da linguagem como possibilidades de intervenção. Importante destacar que muitos autores sinalizam a necessidade de adaptar a técnica às características singulares do sujeito. (GONÇALVES *et al.*, 2017, p. 174-175).

Em confluência com o conceito de alteridade, apontado por Rodrigues (2012) como essencial à prática pedagógica, ambas enxergam as singularidades de cada sujeito como um caminho inevitável.

#### **1.2.4 Abordagem Histórico-Cultural**

Na abordagem histórico-cultural a constituição da subjetividade não se deve apenas ao fator genético e biológico. Sob as ideias de Vigotsky (1987), a pessoa com autismo é um sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de outros sujeitos. Nessa abordagem, a linguagem exerce um papel de extrema importância. Dialogando com os fundamentos da psicanálise lacaniana, por meio do sistema simbólico da linguagem a subjetividade se define. Da mesma forma, a relação entre sujeito e o mundo é produto de um discurso presente em seu contexto.

As práticas precisam considerar as necessidades, experiências e alteridade. Devem abrir espaço para a construção de saberes coletivos, onde há de se encontrar através do vínculo trocas

significativas, e assim possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Aparentemente simples a prática se faz.

Quando o reconhecimento da subjetividade e da singularidade dos indivíduos se faz fundamental e significativo, logo existirá espaço nos processos de aprendizagem, para ambos: o educador e seu mestre.

Dado o exposto, a escola que acolhe uma criança com o transtorno precisa de práticas que construa possibilidades, e que possam:

**Educar** (fazendo com que a noção do espaço de Lei da escola e de socialização se instale), **significar** (emprestando sentido as suas singularidades construções de linguagem e aprendizagem) e **armar enlace social** (marcando, sempre que possível, com a palavra, a aproximação do aluno com o social). (RODRIGUES, 2012, p. 78, grifo do autor)

Ao longo do tempo e com o aprofundamento dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), alguns métodos educacionais e biomédicos ganharam destaque e passaram a ser uma alternativa para a melhoria da qualidade de vida da criança, bem como, a promoção da aprendizagem (KOLBERG, 2015).

Para aqueles que optam pelo caminho da educação, a resposta é clara: não existe receita. O melhor caminho demanda do educador apenas uma postura despreziosa, para que se abra espaço para a alteridade.

Para isso, a escuta é o primeiro passo: “escutar significa viver a intensidade da alteridade, diferença e de histórias singulares que na cadeia significativa de cada sujeito fazem seu próprio sentido.” (RODRIGUES, 2012, p. 72).

O educador deve compreender o quão essencial é a escuta em seu fazer pedagógico. Pois “Uma formação baseada apenas nas questões metodológicas não garante o efetivo exercício de alteridade.” (RODRIGUES, 2012, p. 69-70). É preciso renunciar aos antolhos metodológicos existentes como única e exclusiva fórmula de promover o desenvolvimento da criança autista.

Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis, sem rotulações e imposições para que a criança se sinta acolhida e pertencente ao ambiente.

## CAPÍTULO 2 – A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Neste segundo capítulo, serão abordadas as questões históricas e legais, a nível internacional e nacional, sobre a temática da inclusão.

### 2.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante os séculos XVIII e XIX, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como “anormais” e eram então institucionalizadas ou viviam às margens da sociedade. A partir do século XX inicia-se um movimento voltado para a aceitação dessas pessoas como parte da sociedade e elas passam a ter acesso a alguns direitos. Com a conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada na Tailândia em 1990, onde participaram educadores de todo o mundo, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para todos, contendo o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

O Plano de Ação foi concebido como uma espécie de guia para governos e instituições comprometidas com a expansão do acesso à educação básica, o que proporcionou uma abertura para o acolhimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, dando maior visibilidade à causa.

Em 1994 surge a Declaração de Salamanca, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, realizada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Especiais, onde se reconhece a obrigação de levar o ensino a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, em ensino regular:

As escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca defendia a ideia de que todos os indivíduos são detentores de saber em sua subjetividade e, portanto, devem partilhar de seus conhecimentos juntos, “criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). A declaração aponta também a demanda de formação de professores capacitados para atuar no âmbito da inclusão.

Assim a Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao mostrar aos governantes e autoridades competentes a necessidade de aplicar todo o investimento e esforço possível para o redimensionamento de escolas, com a finalidade de atender, com qualidade, a

todas as crianças, a despeito de suas diferenças ou dificuldades. Tornando assim um dos grandes marcos para consolidação da educação inclusiva, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência se inicia no Império com a criação das instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, que se volta para o atendimento de pessoas com deficiência mental; 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser lei em todo o território nacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, que garante o direito dos “excepcionais” à educação, de preferência dentro do sistema geral de ensino.

Contudo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 é aprovada no intuito de substituir a Lei nº 4.024/61. Em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a conclusão do ensino fundamental àqueles que, em virtude de suas deficiências, não o fizeram e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define uma série de normas para a organização da educação básica, dentre elas, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) reconhecendo a subjetividade dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Em 1990, no intuito de promover à proteção infanto-juvenil garantida pela constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA, também assegura os direitos da criança e do adolescente portadores de necessidades especiais, visando ampará-los em suas necessidades, diminuindo a exclusão social e o preconceito, quais sejam (BRASIL, 1990).

Já em 2006, lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Que tinha como objetivo, dentre as suas ações, fomentar no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitariam a inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, em resposta à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o Decreto nº 6.094/2007 estabelece um conjunto de programas de melhoria que compreendem gestão educacional, práticas pedagógicas, recursos pedagógicos, infraestrutura física e avaliação, como forma de mostrar um compromisso para com o combate às atitudes discriminatórias considerando o novo conceito de pessoa com deficiência apresentado na convenção.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (UNESCO, 2006)

Dentre os programas relacionados à educação especial, foram incorporados os seguintes programas: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir e Programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), lançada em 2008, traz a ideia de que a educação inclusiva promotora de uma educação de qualidade para todos, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política. E, portanto, requer o abandono da ideia de educação especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011). A política defende a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado como complemento e suplemento ao ensino regular (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 mudou a visão da educação especial no nosso sistema de ensino. Ela respalda e incentiva o acesso, permanência e participação dos educandos nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. O texto substitui ainda o termo “educação especial” por “Atendimento Educacional Especializado”, o que demonstra finalmente um olhar para o indivíduo que necessita do atendimento especializado dentro de suas demandas e respeitando sua subjetividade. Contudo, o que vem sendo observado é que o Estado se apropriou do dispositivo legal para justificar sua postura negligente, contentando-se apenas em oferecer as salas de recursos para cumprir com os requisitos mínimos da LDB para a inclusão.

Já em 2016, entra em vigor a lei popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, EPD é clara quanto ao direito à igualdade de oportunidades bem como proíbe qualquer tipo de discriminação, definindo os

aspectos da inclusão da pessoa com deficiência como um todo. O estatuto ainda descreve os direitos fundamentais da pessoa com deficiência e prevê crimes e infrações administrativas cometidas contra os deficientes ou seus direitos.

Em 2017, em âmbito regional, o Conselho de Educação do Distrito Federal, levando em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96 e em observância às disposições da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 estabelece normas para o funcionamento Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal, através da Resolução Nº 1/2017-CEDF, de 28 de março de 2017.

A resolução surge como uma forma de assegurar os direitos da pessoa com deficiência no que tange à educação básica no Distrito Federal, prevendo a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI) em seu artigo nº 16. Nessa normativa, o PEI consiste em estabelecer diretrizes tanto para os docentes como para os discentes, no que tange ao processo pedagógico a ser desenvolvido com cada indivíduo, mediante a apresentação do laudo no ato da matrícula.

## 2.2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência explicita em seu artigo 1º que está “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.” Além disso, a inclusão escolar é descrita por essa mesma lei em seu artigo 9º, inciso II: “atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público.” (BRASIL, 2015).

Ainda, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o artigo 27, descreve que educação é um direito:

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

Assim, garante-se a obrigatoriedade no atendimento às crianças com Espectro Autista nas escolas privadas e públicas. De forma que as instituições de ensino passam a se adaptar às necessidades diferenciadas obrigatoriamente, tanto em termos estruturais quanto em recursos humanos, a fim de assegurar aos educandos as condições de igualdade de oportunidades.

Contudo, há uma especificidade para a inclusão de crianças enquadradas no TEA no âmbito da escola regular, isto é, é necessária que seja feita uma avaliação da manifestação do transtorno para que seja determinada a intensidade do suporte que o indivíduo irá receber. Para tal avaliação, utilizam-se os critérios descritos no DSM-V, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Especificação dos diferentes níveis de suporte do TEA

<b>Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista</b>		
<b>Nível de gravidade</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamentos restritos e repetitivos</b>
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014.

A tabela 1 indica que os diferentes níveis de gravidade do transtorno se diferenciam de acordo com a necessidade de suporte que o indivíduo demanda. No nível 1 a criança precisa de algum apoio para transpor as barreiras advindas do comprometimento na comunicação social e os prejuízos nas interações cotidianas. No nível 2 a criança apresenta essas dificuldades de forma mais acentuada, o que demanda um suporte mais substancial; e no nível 3, em razão desses déficits de comunicação e interação serem mais agravados, existe a necessidade de maior apoio substancial.

Com isso, para a inclusão de indivíduos com TEA na escola regular, o diagnóstico faz-se necessário afim de determinar a necessidade de apoio que o indivíduo demanda. Sabe-se, por exemplo, que quanto maior o nível de suporte exigido pela criança, mais bem estruturada a instituição de ensino que o acolherá precisará ser e mais bem preparada a equipe precisará estar.

Em se tratando de inclusão escolar, é comum a presença do termo Plano de Ensino Individualizado, popularmente conhecido como PEI. Na área da educação, o Plano de Ensino Individualizado é uma proposta de organização e adaptação curricular que serve como guia para a mediação pedagógica dos professores, bem como sinaliza as potenciais áreas de

desenvolvimento a serem almejadas. Em síntese, é um instrumento de caráter inclusivo que tem como fim planejar e acompanhar, de maneira individualizada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação especial.

Em alguns países como Portugal e Estados Unidos, a implementação desse instrumento é obrigatória para todos os alunos com deficiência. No Brasil, embora não exista qualquer referência ao termo na legislação, eximindo se do caráter obrigatório, a LDB nº 9.934/96 ressalta a importância de assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades”, tornando então a implementação do PEI uma poderosa ferramenta para a efetivação da inclusão escolar.

Para a construção de um PEI, é necessário que haja uma avaliação prévia da criança – junto aos profissionais da escola, família e a equipe terapêutica – que forneça dados específicos sobre suas funcionalidades e incapacidades, bem como seu desenvolvimento social e itens de seu interesse. A partir do momento em que se estabelece metas e objetivos de curto, médio e longo prazo é possível traçar um plano individualizado de adaptação curricular, associar metodologias e recursos específicos que poderão ser aplicados para auxiliar o processo de inclusão do indivíduo.



## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Este trabalho tem como finalidade analisar como se deu a inclusão de uma criança autista em uma escola inclusiva através de adequações pedagógicas.

Serão apresentadas a compreensão institucional do processo inclusivo da escola em questão, os tipos de intervenção pedagógica e métodos utilizados para que o aluno se desenvolvesse. Considera-se que a escolha metodológica mais adequada para tratar do processo seja a abordagem qualitativa para que seja possível alcançar determinados objetivos e apresentar reflexões acerca do desenvolvimento do educando acompanhado.

### 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, 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.

A escolha da escola para a realização do presente trabalho se deu a partir das experiências vividas no contexto de funcionária de uma escola particular localizada no Lago Sul na cidade de Brasília - DF, onde minha função era acompanhar, acolher, promover acomodações e adaptar atividades para as diversas crianças que necessitam de suporte em seu processo de aprendizagem.

Foi levado em consideração o meu interesse pelo tema desde o início da minha prática docente em estágios remunerados, o que me levou a refletir a respeito da experiência com crianças com autismo.

A abordagem escolhida para a pesquisa foi a qualitativa. O procedimento de pesquisa foi um diário de bordo construído diariamente durante o acompanhamento pedagógico onde

através da coleta de dados foram feitas observações, adequações pedagógicas e traçadas estratégias de intervenção.

As intervenções foram realizadas no 1º semestre do ano de 2020. Toda a pesquisa está pautada em uma observação participativa em conjunto com as práticas pedagógicas direcionadas ao aluno acompanhado. O objetivo foi compreender como se dá a inclusão de crianças autistas em uma escola inclusiva.

### 3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é um método utilizado na pesquisa em meios sociais. Para Ludke e André (1986), 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, 1986, p. 46).

De acordo com Yin (2005) apud Meirinhos e Osório (2010), 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 recurso utilizado 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 (2005), 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 de inclusão ocorreu e quais foram seus resultados.

O estudo foi realizado em uma escola particular localizada no Distrito Federal e, para análise, apresento os registros do processo de inclusão e acompanhamento de uma criança da classe regular de ensino fundamental, com a idade de 7 anos no início do período em que ocorreram as observações e intervenções.

Escolhi utilizar essa experiência porque foi muito significativa para a minha formação profissional e pessoal. Coincidentemente, por outras questões, a vida proporcionou um encontro entre o momento de vida que eu estava vivenciando e o momento de meu retorno para realizar o Projeto 5 com a professora Fátima Vidal.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, bem como a reflexão sobre o que foi estudado, relacionando-os. Também serão apresentados alguns tópicos de discussão que levantaram perguntas relevantes acerca de temáticas que tangenciam o assunto da pesquisa.

### 4.1 A ESCOLA

A pesquisa se deu durante o acompanhamento de João iniciado em 2020, no primeiro ano do ensino fundamental, perdurando até seu terceiro ano do ensino fundamental, em 2022.

A escola onde foram realizadas as observações está localizada no Lago Sul, na cidade de Brasília-DF. É importante salientar que a escola se diferencia por ser uma instituição particular internacional dividida em dois campus. A escola recebe crianças da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental em um de seus campus (campus ECE), e do segundo ano do Ensino Fundamental 1 ao Ensino Médio no outro campus (campus-sede). O período regular da escola se dá em regime semi-integral, começando suas atividades às 8h e encerrando às 15h.

Embora o campus-sede acolha mais de um segmento (Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio), a escola é organizada em blocos de salas, que possibilitam que os segmentos estejam fisicamente separados.

O segmento de Ensino Fundamental 1 (onde se passa o presente estudo) é organizado em salas por onde as crianças transitam durante o dia, conforme seus horários de aula. Cada professor regente tem sua própria sala. As turmas de segundo e terceiro ano contam com uma assistente fixa, que auxilia na organização da turma em sala e em momentos de transição e também na realização de atividades.

A escola possui um espaço amplo, com três parques ao ar livre, quadra e campo. Ao fim do turno regular, das 15h às 16h30min são ofertadas aulas extras de línguas, teatro, banda, ginástica, futebol, xadrez, clube de artes, programação e educação financeira.

### 4.2 A TURMA

A turma na qual foi realizada a observação era composta por 20 alunos. As crianças se apresentavam, em alguns momentos, um pouco agitadas, mas muito participativas em todas as

atividades propostas pelos professores. A turma tinha um carinho enorme pelo aluno acompanhado, embora houvesse momentos de estranheza durante alguns momentos de crise.

As outras crianças ajudavam-no ao longo do dia, não se opunham a fazer trabalhos em grupo e eram sempre muito carinhosas e pacientes com ele. Por mais que ele se mostrasse agressivo em alguns momentos de frustração, a maioria das crianças respeitava e entendia que o aluno precisava de um tempo para se acalmar e preferia fazê-lo em seu tempo e sem a ajuda dos colegas. O acolhimento da turma foi essencial para o seu desenvolvimento.

Nós seguíamos uma rotina que era organizada da seguinte maneira: as crianças chegavam na escola por volta das 7:30 e seguiam para seus respectivos blocos de sala, onde esperavam até 7:45 para entrar na sala do seu respectivo primeiro horário. Em seguida, até às 8h era feita uma pequena celebração ecumênica, com música, antes de dar início aos trabalhos. A rotina das crianças na escola pode ser resumida de acordo com a tabela abaixo.

Todos os dias as crianças tinham o horário de parque e brincadeiras que quisessem realizar com os colegas logo após o horário de almoço, sempre acompanhadas de seus assistentes de turma fixos ou, no caso, de algum monitor do núcleo de suporte ao aprendizado.

Tabela 2 – Rotina

<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>
7:30 – 7:45	Chegada
7:45 – 8:00	Celebração Matinal
8:00 – 8:55	1º Horário
8:55 – 9:10	Lanche Matinal
9:10 – 10:05	2º Horário
10:05 – 11:00	3º Horário
11:00 – 11:25	Almoço
11:25 – 11:55	Parque
12:00 – 12:55	4º Horário
12:55 – 13:50	5º Horário
13:50 – 14:05	Lanche da Tarde
14:05 – 15:00	6º Horário
15:00 – 16:30	Atividades Extras

Fonte: O Autor

### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

O aluno acompanhado tinha 7 anos de idade e estava inserido em uma turma regular do segundo ano do Ensino Fundamental 1. Ele foi acompanhado por uma neuropediatra e diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista aos 5 anos de idade. Em seu relatório médico consta a seguinte descrição:

A criança apresenta-se com atraso na fala (dislalias de troca e supressão, alteração de prosódia e distúrbio de ritmo de fala), persistência motora reduzida, coordenação motora grosseira e fina adequadas, dificuldade de manter foco atencional e impulsividade.

Necessita manutenção de atendimento multidisciplinar, bem como adaptações escolares necessárias ao seu melhor desenvolvimento, incluindo turma reduzida e presença de monitor.

Trata-se de um transtorno crônico, portanto os atendimentos não devem ser suspensos, sob pena de piora no desenvolvimento neuropsicomotor  
CID – F84 (RELATÓRIO MÉDICO, 2020)

Ele fazia acompanhamentos recorrentes com fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, contudo, não frequentou a educação precoce disponível no estado. Realizava acompanhamento terapêutico duas vezes por semana, sendo uma sessão individual e outra em grupo. Ao início do segundo ano, as orientações da escola acerca de João eram:

- Procure manter conversas olhando no olho para ter certeza de que ele está focado no que está sendo dito;
- Evite dar escolhas, dê um número limitado de opções caso se faça necessário;
- João responde bem quando aliamos seu aprendizado aos seus assuntos de interesse, ajuda a chamar e manter sua atenção.
- São assuntos de interesse: Monkeys, Harry Potter, Lego.
- Durante os momentos de crise, foque em encontrar soluções;
- Caso note que ele não está prestando atenção, pergunte: Você ouviu o que... disse?  
O ajuda a perceber que está distraído e retomar a atenção
- Ofereça uma segunda explicação com comandos mais simples.
- Use elogios para fazer com que ele se engaje no comportamento esperado. Ex.: João você tem feito um ótimo trabalho \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ é uma habilidade muito importante para \_\_\_\_\_ (algo que ele quer/considera importante).
- Quanto menos palavras, melhor.
- Se ele não estiver seguindo comandos, pergunte “O que os seus colegas estão fazendo? O que você deveria estar fazendo?”
- Dê a ele a oportunidade de ajudar seus colegas ou de interpretar algum papel na sala. Ex.: *Eye-contact*.

- Encoraje-o a perguntar quando não sabe algo
- Use-o como exemplo positivo. Ex.: Todo mundo viu como João fez \_\_\_\_\_ muito bem?
- Posicione João na frente durante apresentações de instruções em grupo.
- Os pais de João são médicos. A mãe é a principal cuidadora e tende a ser extremamente exigente tanto academicamente, para que João acompanhe o ritmo da turma, quanto socioemocionalmente em relação ao comportamento atípico de João

#### **4.3.1 A história de João**

João é diagnosticado com TEA. Filho único, mora com sua mãe, que é médica. O pai de João mora no Rio de Janeiro, e não é presente em sua rotina escolar. Apesar disso, João tem contato com o pai, e se refere bastante a ele.

Não se sabe se os pais são casados ou divorciados. Sabe-se apenas que sua mãe é a principal cuidadora, muito dedicada ao desenvolvimento acadêmico de João, pode ser extremamente dura e exigente ao cobrar excessivamente o bom desempenho do filho. A mãe de João é muito ativa academicamente, ela o ensina a buscar o mesmo e estuda com ele sempre.

Em alguns momentos de descontração, João traz relatos de férias e fins de semana, onde se diverte na fazenda de seu avô. João também trás alguns relatos de uma relação agressiva por parte de seu pai. Sempre que conta algo sobre seu pai, ele diz: “Posso te contar uma coisa? Meu pai também é assim, que nem eu. Mas ele não sabe se controlar, ele bate muito, ele não faz certo, não se controla, eu sou melhor que ele.”

João compartilha comigo diversos relatos de agressão. Junto ao SOE (Serviço de Orientação Educacional) levantamos a suspeita, pelo teor dos relatos compartilhados, de que os pais de João não estão juntos devido a um episódio de violência doméstica, presenciado pela criança.

#### **4.3.2 João na escola**

João tem valores pessoais muito fortes, demonstra muita integridade e é muito motivado a ser justo, melhor e certo. O que pode ocasionar grande frustração pessoal interna quando se percebe agindo fora de seus parâmetros pessoais.

João é uma criança extremamente ativa e carinhosa, tem um brilho no olhar único que encanta qualquer um. Possui interesses específicos que se alternam em determinados períodos, mas se mantém constantes a longo prazo. Animais, vídeos, puppets, brócolis, Pokémon, surfe,



heróis, aviões de papel, futebol e minecraft são alguns exemplos além dos citados anteriormente.

Entre seu primeiro, segundo e terceiro ano, João teve um salto de desenvolvimento impressionante. Acompanhá-lo em sua trajetória tem sido um privilégio que me toca o coração de maneira indescritível.

#### 4.3.2.1 Desenvolvimento cognitivo

Em seu primeiro ano, João demonstrava grande inclinação e paixão por desenvolver seus conhecimentos apresentando grande riqueza de detalhes em suas produções.

Seu processo de alfabetização se deu durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2019, embora tenha pegado apenas o final dessa fase, a documentação da escola registra que sua maior dificuldade não era acadêmica, uma vez que ele era capaz de acompanhar a turma em todos os aspectos nas disciplinas: matemática, inglês, português e psicomotricidade.

Em seu segundo ano, João não apresentou dificuldades além do esperado para sua faixa etária. Não mostrou resistência para com a inserção das novas disciplinas do currículo, tampouco se incomodou com o modelo híbrido de ensino, alternando entre presencial e online. João mostrou um pouco de dificuldade relacionada apenas à interpretação de texto, mas sempre que preciso, pedia ajuda.

João demonstrava grande capacidade de abstração para a área de matemática, continuava produzindo trabalhos ricos em detalhes, demonstrou grande afinidade para com a disciplina de ciências e continuou dando o melhor de si e avançando em suas habilidades de escrita cursiva e domínio de estratégias de leitura.

No terceiro ano, academicamente, tudo se manteve. Uma pequena mudança nos horários de matemática, que passaram a acontecer logo após o almoço, o deixava um tanto desatento, o que fez com que João atrasasse a entrega de algumas atividades, gerando grande frustração.

Academicamente, João vem se desenvolvendo sem muita dificuldade. Contudo, desde seu primeiro ano, o que se mostra como seu maior obstáculo é a rigidez cognitiva quanto ao erro, independentemente da disciplina. No entanto, pelo que vem sendo observado, sua relação com o erro o afeta muito mais sócio emocionalmente.

Em relação à leitura, João possuía uma fala pausada, mas bastante compreensível. Lia com entonação e vez ou outra pulava algumas palavras. Quando percebia que havia pulado algumas palavras, se frustrava e engajava em discurso repetitivo.

#### 4.3.2.2 Desenvolvimento Subjetivo

Embora houvesse alguns momentos de frustração, incompreensão e rigidez do pensar, característicos das manifestações do transtorno, desde seu primeiro ano, João participava das aulas ativamente, sempre com incrível confiança e motivação. Sempre respeitando as regras preestabelecidas, buscando ajuda quando necessário, se esforçando para interagir com outros colegas, se perceber dando o melhor de si e sobretudo, se perceber “bom”.

O que mais chamava atenção, apesar de todo o funcionamento autístico de João, era sua vontade de se socializar. Na intencionalidade de dar o melhor de si, João demonstrava interesse constante em se superar e superar suas dificuldades, sem medo de dar chance a novas tentativas. João engajava conversas e demonstrava conhecimento de informações extremamente específicas acerca de seus assuntos preferidos e usava desses conhecimentos para puxar assunto. Não raro, em momentos com ele escutava: "Ei, eu posso te contar uma coisa?".

Contudo, apesar de todo seu esforço e intencionalidade ao se expor a novas tentativas, desde seu primeiro ano João demonstra extrema dificuldade em regular e reconhecer suas próprias emoções, seus sentimentos e lidar com as frustrações advindas do ato de errar.

Para além do erro, João tendia a se comparar constantemente com os outros colegas o que gerava frustrações sempre que se sentia atrasado para algo ou “deixado para trás” pelos professores, mesmo que inicialmente tivesse se desconcentrado por consequência de sua própria desatenção ou desinteresse. Também tinha extrema dificuldade em aceitar a ordem de sua vez ao compartilhar algo com a turma.

João demonstrava pouquíssima habilidade de organização espacial, desde o primeiro ano de acompanhamento, por mais que para ele não fosse incômodo inicialmente, a bagunça em torno de sua mesa o atrapalhava a acompanhar a turma durante as transições e, logo, era motivo de atraso e descontentamento.

Quando frustrado, João reagia agressiva e negativamente à proximidade física. Passamos algum tempo trabalhando juntos o uso de palavras ao invés de ações. Demonstrando um grande autoconhecimento ao pedir que seus professores e colegas se afastassem até que ele estivesse um pouco mais calmo. João, aprendeu a manifestar suas demandas por espaço e impor limites.

Uma vez mais calmo, mas ainda frustrado, João engajava em um dos mesmos 2 discursos repetitivos. A depender da situação, afirmava coisas negativas sobre si mesmo repetindo falas de autojulgamento, ou dizia que algo ou alguém “não era justo com ele”. A

presença dessa dualidade mostra que, desde cedo, João já apresentava em algum nível consciência sobre a relação de causalidade bem como a diferenciação entre o eu e o outro.

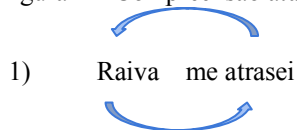
Por ser uma criança sociável, João muitas vezes reproduz e faz uso de um vocabulário adulto na tentativa de se comunicar. Durante algum tempo, fui chamada na coordenação para mediar conflitos em que ele se segurava para não bater em alguém, mas acabava soltando algum palavrão. Seu vocabulário, bem como expressões sarcásticas e irônicas vem sendo trabalhado em terapia externa à escola.

No entanto, por se tratar de uma criança extremamente inclinada e orientada à busca pela socialização, em seus momentos de crise, João tentava comunicar o que sentia. Ao perceber que não conseguia comunicar o que queria por não saber identificar o que sentia, assumia o ocorrido como erro e a crise se estendia ciclicamente dentro do discurso repetitivo.

Grande parte do trabalho que desenvolvemos juntos é voltado para o reconhecimento de seus sentimentos e a organização de processos mentais, como por exemplo:

Se em um primeiro momento, sua percepção se dava de forma cíclica em torno de:

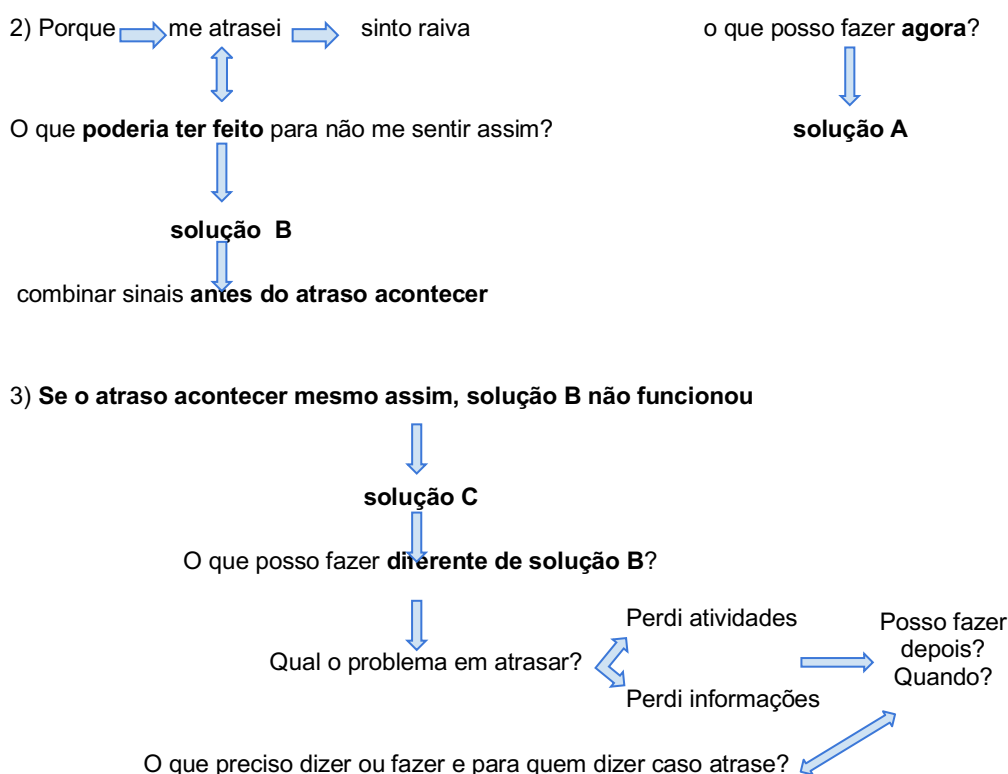
Figura 1 – Compreensão atual



Fonte: O Autor

As intervenções que desenvolvemos se voltam para a compreensão de:

Figura 2 – Intervenção visual



Fonte: O Autor

Nos primeiros meses dessa intervenção, as crises ainda se davam em contextos em que João não conseguia visualizar claramente a sequência de eventos ou flexibilizar o pensamento. Com o tempo, ele mesmo se apropriou do processo e começou a resolver boa parte de suas frustrações usando o recurso visual, aplicando a diferentes contextos, inclusive nos momentos em que errava cálculos matemáticos.

João sempre demonstrou grande inclinação para o aprendizado. Seja por autocobrança ou cobrança da mãe, verbalizava constantemente que tinha que aprender e que “não poderia ficar para trás”.

Atualmente, no terceiro ano, João não necessita de tanto suporte. Consegue organizar suas atividades usando checklists e um relógio. Normalmente, quando percebe que não terá tempo de fazer tudo o que foi proposto (e normalmente outras crianças também não conseguem fazer no mesmo tempo) ele diz para a assistente: “Vou fazer só até aqui. Você pode anotar que eu preciso fazer esse resto amanhã?”

Estamos trabalhando para que ele consiga manter um acompanhamento de suas próprias atividades pendentes de forma independente.

De forma geral, no terceiro ano, João tem se resolvido de forma autônoma e independente, apresentando frustrações apenas em momentos de jogos, em que as regras são interpretadas literalmente e sua compreensão ainda apresenta muita rigidez de pensamento, mas em casos mais extremos, ele sempre pede ajuda.

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

#### 4.4 A COMPREENSÃO INSTITUCIONAL DO PROCESSO INCLUSIVO

Na escola em questão, o processo de inclusão consiste na atuação dos profissionais do núcleo de apoio ao aprendizado em três frentes: Elaboração do PEI; Coleta de dados e acompanhamento da evolução das metas do PEI e; Suporte em sala de aula e intervenções em crise.

O processo de elaboração do PEI se dá em 6 etapas:

- 1) Entrevista com a família e o aluno, a fim de responder quais são suas expectativas para a criança em relação a: nível acadêmico de performance; habilidades de comunicação; comportamento; atenção; independência; educação

futura; emprego; relacionamentos [Observar Anexo B – *Hopes, Dreams and Desires*].

- 2) Entrevista com os professores a fim de obter uma visão do aluno quanto ao: nível atual de performance acadêmica; áreas de fortaleza e fragilidade; áreas de interesse; entender, na visão do professor, como a deficiência afeta a capacidade do aluno de aprender; acompanhar quais estratégias e acomodações têm sido utilizadas, se deram certo ou não.
- 3) Análise e sistematização das respostas das entrevistas.
- 4) Proposição de metas SMARTIE com base nas necessidades do aluno em sala de aula. (S - *Specific*/Específico, M - *Measurable*/Mensurável, A- *Attainable* / Alcançável, R - *Relevant*/Relacionado à forma como a deficiência afeta seu aprendizado, T - *Time bound*/Tempo definido, I - *Inclusive*/inclusivo, E – *Equitable* /Equitativo).
- 5) Prescrição de estratégias e acomodações a serem testadas (em 3 diferentes contextos: em sala com toda a turma, com pequenos grupos e 1:1) e recomendações de profissionais externos.
- 6) Devolutiva do documento para a família e professores [Observar Anexo A - Plano Educacional Individualizado].

A coleta de dados se dá durante todo o ano letivo antes e após a devolutiva do PEI, a fim de analisar quais estratégias tem surtido efeito, como vem sendo aplicadas e por que funcionam ou não.

O suporte em sala de aula lida diretamente com a produção de material adaptado, promoção de acomodações, o apoio ao professor nos momentos de intervenção relacionados a pequenos grupos, bem como apoio individual, seguindo as orientações e recomendações dispostas no PEI de cada estudante acompanhado pelo núcleo de suporte ao aprendizado.

#### 4.5 JOÃO E EU

Em janeiro de 2021 eu passava por um dos momentos mais transformadores dentre os que havia vivido até então. A minha entrada na escola onde foi realizado o estudo seria meu primeiro trabalho formal. Um misto de empolgação e medo tomava conta de mim. Medo de não ser tão boa quanto esperavam que eu fosse.

Fora da escola, depois de um ano confinados juntos pela pandemia de COVID-19, Felipe, meu namorado, e eu, havíamos decidido morar juntos. Escolhemos um apartamento perto do novo trabalho e fomos. Organizamos toda a nossa rotina entorno da escola.

Nos primeiros dias de trabalho novo fui alocada para trabalhar na construção do PEI de uma outra criança, Vitor, a quem me refiro em meu memorial. Ainda na primeira semana, a equipe chegou à conclusão de que acompanhar Vitor sozinho era uma tarefa extremamente desgastante. Decidimos então nos revezar em turnos de dois horários para acompanhá-lo e descansar em outros atendimentos menos extenuantes.

E nesse contexto, surge a minha relação com João.

João encontrava apoio no que restava de mim depois de algumas horas com Vitor. E eu encontrava nele refrigério.

No início, João tinha crises sempre que frustrado por qualquer motivo, erros em matemática, ter que se repetir, quando era chamada a sua atenção, e assim por diante. Durante as crises, João gritava e chorava. Ele dizia: “-Deus não é perfeito porque ele me fez desse jeito! Eu odeio Deus por ter me feito assim.” Resolvíamos as crises, mas essa fala era algo sempre voltava a tomar meus pensamentos.

A forma com que ele reconhecia sua singularidade era vista por ele de forma extremamente negativa e isso partia meu coração. Conforme desenvolvíamos nosso vínculo, ficava clara a necessidade de João de falar sobre o que sentia, bem como a minha necessidade de proporcionar uma relação em que ele se sentisse confortável o suficiente para conversar sobre o que sentia.

Aos poucos, criamos uma relação de muita confiança. Um olhar era suficiente para dizer se João estava próximo de se frustrar, e antecipando as crises, começávamos a conversar. Aos poucos ele foi se tornando mais consciente do que sentia e do porquê sentia, formulando suas próprias soluções e estratégias, conquistando sua autonomia e independência.

João hoje é uma criança feliz e experimenta o mundo dentro de seu singular fenômeno de existir. Ama jogar futebol e se interessa na maior parte do tempo por astronomia e aviões, não me surpreenderia vê-lo triunfar pelos caminhos da engenharia aeroespacial, ou mesmo pilotando aeronaves no futuro.

Um misto de saudade, orgulho e esperança toma meu coração ao pensar no futuro de João. Espero que ele encontre em seu caminho quem possa apoiá-lo em seu rasgar-se e remendar-se.

## 4.6 DISCUSSÃO

É importante deixar claro que, durante o tempo que acompanhei João, não foram feitas adaptações curriculares, e sim adequações e intervenções nas quais foram utilizados os focos de interesse do aluno (como sua inclinação à socialização, por exemplo) para que fossem apresentadas novas ferramentas para que ele se tornasse protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento.

Diante do grande salto de desenvolvimento cognitivo e subjetivo de João, acompanhado pela pesquisa, cabe ressaltar que parte dessa conquista se deve ao comprometimento de uma equipe multidisciplinar interna e externa à escola.

É importante destacar a importância de ter um profissional disponível psíquica e emocionalmente, que possa olhar para esta criança com sensibilidade, que saiba dar espaço para a alteridade e que esteja comprometido com o seu processo de aprendizagem para além do aspecto curricular.

Nesse sentido, é pertinente destacar a importância dos dispositivos legais que contribuem para com a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, promovendo o acesso à educação, à matrícula nas escolas regulares, aos profissionais especializados, bem como à uma série de recursos e ferramentas que visam promover o desenvolvimento desses indivíduos.

Por mais notória que seja a evolução das políticas de inclusão, o objetivo de promover uma mudança cultural e estrutural no que se compreende por inclusão ainda se faz presente.

É preciso conhecer e reconhecer as potencialidades de cada indivíduo e promover as devidas adequações para que exista de fato uma mudança de paradigma. Por mais extensa que se faça a legislação, o que se observa nas práticas cotidianas é uma grande falta de compreensão para com esses indivíduos em sua subjetividade. Nos encontramos cara a cara com a luta contra a padronização humana, onde acolher e incluir se torna um ato político. Fazer leis, tão somente, não resolve os problemas de natureza estrutural.

A sociedade grita e exala sua necessidade pela inclusão em seu lugar de direito, uma vez que estes mesmos direitos já se encontram amparados pela lei. Essa contradição denuncia as constantes transformações e exigências que mundo contemporâneo impõe sobre o profissional da educação, ocasionando o acúmulo de incontáveis funções. Funções estas, que por vezes se encontram além da sua formação acadêmica inicial e recaem sobre as costas de profissionais cansados, frustrados e mal remunerados.

Para o desenvolvimento de uma nova mentalidade, imperioso se faz o estudo, capacitação, divulgação do conhecimento construído sobre o assunto para além do campo da legislação. É latente o quanto a falta de formação específica traz consigo uma série de empecilhos à prática inclusiva. Na formação acadêmica obtêm-se o mínimo de instrução teórica sobre a educação especial. A formação é fundamental para a prática inclusiva, um profissional capaz de mediar a aprendizagem através do vínculo é essencial à prática pedagógica.

Contudo, o cotidiano apresenta desafios que a teoria sozinha não é capaz de abarcar devido à sua natureza subjetiva. A transformação dos sujeitos envolvidos na busca pelo desenvolvimento só se torna possível quando ambos caminham lado a lado, quando o educando e seu educador se encontram na posição de aprendizes um do outro. E para que o caminho seja percorrido, a intenção é elementar: "Porque eu só preciso de pés livres, de mãos dadas, e de olhos bem abertos." (ROSA, 1997).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de compreender como a inclusão de um aluno com autismo se deu na escola através do vínculo, da escuta e do acolhimento. 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 se cumpra a lei e esse aluno tenha seu desenvolvimento garantido, é necessário que em sala de aula ele esteja incluído, podendo desfrutar das mesmas condições de aprendizagem dos outros alunos.

Desse modo, para além da adequação de materiais, é necessário que sua subjetividade seja respeitada considerando sua história, seus conhecimentos prévios, suas experiências, e todo o seu fenômeno de existência.

É difícil expressar o quão preciosos foram os momentos que tive com a criança que acompanhei.

Quando o reconhecimento da subjetividade e da singularidade dos indivíduos se faz fundamental e significativo, logo existirá espaço nos processos de aprendizagem, para ambos: o educador, que há de se colocar na posição de aprendiz, e seu mestre.

Gostaria de poder dizer que a ele ensinei tanto quanto com ele aprendi, mas isso só ele poderá dizer.

A realização desses anos de acompanhamento foi significativa para minha prática pedagógica e para meu crescimento profissional e pessoal.

A lembrança de meu pequeno mestre ficará para sempre em meu coração. Uma criança doce, carinhosa e inteligente, que me inspira a, como ele, ser cada dia melhor. Espero que assim como aprendi com ele, possa continuar aprendendo com outras crianças e contribuindo para que sejam incluídas e acolhidas.

A temática se faz pertinente para que outros(as) professores(as) pensem a inclusão escolar não só como a adaptação curricular, mas também como um encontro de fenômenos, que

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://neuroconecta.com.br/wp-content/uploads/2019/01/DSM-5-portugues.-pdf.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

AMORIM, L. C. D. Tratamento. *In: AMA Associação de Amigos do Autista*. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/tratamento.html>. Acesso em 03 jan. 2022.

ARAUJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DMS-5. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 46, n. 85, p. 99-116, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v46n85/v46n85a11.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

BRASIL. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 17 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

BRITO, M. C. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 657-668, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. **Making Human Beings: Human Bioecological Perspectives on Human Development**. California: Sage Publications, 2004.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Resolução CEDF nº 1, de 28 de março 2017**. Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2017. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=342172>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca (Espanha), 1994. Disponível em: <http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Declaracao%20de%20Salamanca.pdf>. Acesso em 5 mar. 2022.

DEISINGER, J.; BURKHARDT, S.; WAHLBERG, T.; ROTATORI, A.; OBIAKOR, F. **Autism Spectrum Disorders: Inclusive Community for the Twenty-First Century**. Charlotte: Information Age Publishing, 2012.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2330/233039478009.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DURAN, E. **Teaching the Moderately and Severely Handicapped Student and Autistic Adolescent**. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publication, 1992.

ELY, M.; ANZUL, M.; FRIEDMAN, T.; GARNER, D.; MCCORMACK STEINMETZ, A. **Doing Qualitative Research: Circles Within Circles**. London: The Falmer Press, 1991.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo e caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **ESTUDO & DEBATE**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod\\_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição especial.

GARRABÉ DE LARA, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. **Salud mental**, México, v.35, n. 3, p. 257-261, maio/jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000300010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300010). Acesso em: 11 mar. 2022.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isA>. Acesso em 7 abr. 2022.

GIKOVATE, C.; MOUSINHO, R. Espectro autístico e suas implicações educacionais. **Revista Sinpro-RIO**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 6, 2004.

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

GONCALVES, A. P. *et al.* Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Revista Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 152-181, dez. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382017000200008&Lng=Pt&Nrm=Iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382017000200008&Lng=Pt&Nrm=Iso)>. Acesso em: 16 abr. 2022.

GOULART, P.; ASSIS, G. J. A. 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](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1517-55452002000200007). Acesso em: 4 mar. 2021.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **The Nervous Child**. 1943. p 217-250.

KAUFMAN, B. **Son-Rise: The Miracle Continues**. Tiburon, CA: H. J. Kramer Inc, 1994.

KOLBERG, K. J. Intervenções Educacionais E Biomédicas. *In*: WHITMAN, T. L. **O Desenvolvimento do Autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensorio-Motor e Perspectivas Biológicas**. São Paulo: M. Books, 2015.

LAJONQUIERE, L. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1415-71281997000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1415-71281997000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2022.

LEVIN, E. **Clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 3 ed., Petrópolis: Vorazes, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de educação**. Instituto Politécnico de Bragança-Portugal, v.2, 2010.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: Guia Prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

OLIVEIRA, I. M. **Autismo e Inclusão Escolar: Percursos, Desafios, Possibilidades**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 170 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Manual da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Direção Geral de Saúde. Lisboa, 2004.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLwTcprwC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2022.

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

ROSA, J. G. Bibliocausto. *In*: ROSA, J. G. **Magma**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 138-139.

ROSA, J. G. João Porém, o criador de perus. *In*: ROSA, J. G. **Tutameia** (Terceiras Estórias). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967. p. 119-121.

RUTTER, M. Autism Research: Prospectus And Priorities. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, p. 257-275, 1996.

SANTOS, M. F. R. dos. **Dialogando com o Autista**. 2015. Artigo não publicado.

SANTOS, I. M. S. C.; SOUSA, P. M. L. **Como Intervir na Perturbação Autista**. Coimbra, 2005. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/a0262.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão Escolar e Autismo: Uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. **Psicologia: Teoria E Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo Singular: Entenda O Autismo**. Rio De Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, G. L. R.; FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI; BARROCO, S. M. S. Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial**: múltiplos olhares. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, v. 1, p. 413-421.

TAMANAHARA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

TOLEZANI, M. Son-Rise: uma abordagem inovadora. **Revista Autismo**, ano 1, n. 0, set. 2011. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 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#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%2C%20adotada,e%20para%20seu%20p%C3%BAblico%20destinat%C3%A1rio](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%2C%20adotada,e%20para%20seu%20p%C3%BAblico%20destinat%C3%A1rio). Acesso em: 24 abr. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento E Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WHITMAN, T. L. **O Desenvolvimento Do Autismo**. São Paulo: M.Books, 2015.

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 21-28, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de Identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília.  
 Pesquisador responsável: Giordana Fróes sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição Responsável: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Telefones para contato: (61) 99240-9329

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos R.G. \_\_\_\_\_

Responsável legal (quando for o caso): \_\_\_\_\_

R.G. Responsável legal: \_\_\_\_\_

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.

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

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

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

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Participante

## ANEXO A – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

### Plano Educacional Individualizado - PEI IEP - Individualized Educational Plan 2021/2022

<b>Nome do aluno/Student Name:</b>	<b>Data de Nascimento/Birth Date:</b>
<b>Nome dos responsáveis/Parents Names:</b>	<b>Professores de Referência/Referring Teachers:</b>
<b>Primeira língua/Native Language:</b>	<b>Série/Grade:</b>

**Diagnóstico/Diagnosis:** Transtorno do Espectro Autista (TEA)/ Autism Spectrum Disorder (ASD)

**Áreas de Fortalezas e de Interesse/Student Strengths and Areas of Interest:**

- . When indicating interest, using verbal or non-verbal cues, consistently demonstrates involvement in the learning task. / Quando mostra interesse, demonstra envolvimento consistente na atividade através de comunicação verbal ou não-verbal.
- . Participates in class upon request. / Participa em sala quando solicitado.
- . Performs Science tasks independently and proficiently to meet Science standards. / Executa atividades de ciências de maneira independente e proficiente atendendo os standards de ciências.
- . Based on teacher observation, is goal orientated when completing a learning task. / Com base na observação do professor, é focado para atingir uma meta quando realiza uma atividade.
- . Consistently demonstrates problem-solving skills while completing Science tasks. / Demonstra consistentemente habilidades de resolução de problemas ao realizar atividades de ciências.
- . Completes grade level activities according to the criteria outlined in the activity. / Completa atividades no nível da série de acordo com os critérios estabelecidos.
- . Consistently responds to compliments with verbal or non-verbal cues indicating agreement. / Responde consistentemente aos elogios com comunicação verbal ou não-verbal indicando concordância.
- . When given the option, consistently demonstrates preference in drawing. / Quando dada a opção, demonstra preferência consistente para desenhar.

**Necessidades do Aluno/Areas of Improvement:**

*Comportamento, desenvolvimento socioemocional e disposições para a aprendizagem/ Behavior, social-emotional development and dispositions for learning:*

**Family:**

- . **Academic:** Learning another language - English; and developing reading and writing skills
- . Develop (appropriate) social skills; behave more politely, understand social contexts, pay more attention to people, consequently, be able to resolve conflict situations in a healthy way, and better control his emotions. / Comporte de forma mais educada, entenda os contextos sociais, preste mais atenção nas pessoas e consiga, consequentemente, resolver situações de conflito de forma saudável e controlar melhor suas emoções.
- . **Communication and behavior:** Teach facial expressions, body movements, ironies, jokes (when they are welcome and when they are mean), explain social situations he doesn't understand, avoid being too repetitive, understand when other people aren't enjoying something he does. / Ensinar expressões faciais, movimentos corporais, ironias, brincadeiras (quando são bem vindas e quando são maldosas), explicar situações sociais que ele não entenda, evitar ser muito repetitivo, entender quando as outras pessoas não estão gostando de alguma coisa que ele faz
- . **Independence:** Work as a family to encourage independence. /Trabalhar como família para incentivar a independência

**POR/HIS/GEO:**

- . Continue to develop social skills. / Continuar desenvolvendo habilidades sociais.
- . Organization skills. / Organização física.
- . Self-control and monitoring. / Autocontrole e monitorização.
- . Continue to develop writing and reading skills (fluency and intonation). / Continuar desenvolvendo as habilidades de escrita e leitura (fluência e entonação)

**ENG/SCI:**

- . Continue improving social skills / Continuar desenvolvendo habilidades sociais.
- . Continue improving reading comprehension skills / Continuar desenvolvendo habilidades de compreensão
- . Continue improving fluency skills and intonation / Continuar desenvolvendo fluência e entonação
- . Continue improving writing skills (organizing writing during the prewriting stage), editing and revising skills / Continuar desenvolvendo habilidades de escrita (organizar a escrita durante a fase de pré-escrita)

**MAT:**

- . Continue working spatial organization - I've been helping him organize the notebook in solving word problems. / Continuar trabalhando organização espacial - Tenho ajudado ele a organizar o caderno na resolução dos problemas.



. Reinforce that he needs to show the steps to solve problems (put the routine on the table of what he has to do in the day to help him with time management). / Reforçar que ele precisa mostrar os passos para resolver os problemas (colocar a rotina na mesa do que ele tem que fazer no dia para ajudá-lo com tempo de trabalho).

**Nível atual de desempenho/Present Level of Performance:**

**Family / Família:**

**Based on family report.../ Baseado no relatório da família:**

. **Academic / acadêmico:** Based on family report, \_\_\_\_\_ and his family frequently read at home to develop reading habits. / Nós fazemos leituras frequentes em casa e buscamos estimular ao máximo o hábito de leitura.

. **Communication and behavior /comunicação e comportamento:** \_\_\_\_\_ is a cheerful, communicative, empathetic child who carries an impressive purity and kindness in him, but is completely inadequate in many situations. Situations that often cause conflicts and emotional outbursts. / \_\_\_\_\_ é uma criança alegre, comunicativa, empática, que carrega em si uma pureza e bondade impressionantes, mas completamente inadequada em várias situações. Situações essas que costumam causar conflitos e descontrole emocional.

. **Independence / independência:** We work tirelessly as a family to encourage independence. \_\_\_\_\_ helps with home chores, understands his routine, takes care of his things (he also loses a lot.... but he is learning to be responsible), stays at the gym a few days after school and does his sports activities, he showers, buys his snack, and deals with his life until I arrive to pick him up. / Nós trabalhamos incessantemente como família para incentivar a independência. \_\_\_\_\_ ajuda nas tarefas de casa, entende sua rotina, cuida das suas coisas (perde muito também.... mas está aprendendo a ser responsável), fica na academia alguns dias após a aula e faz suas atividades esportivas, toma banho, compra seu lanche e resolve sua vida até eu chegar para buscar.

**Social Skills / Habilidades sociais:**

. \_\_\_\_\_ is able to identify when someone is happy or angry through the person's voice and expressions, even with a mask on. / \_\_\_\_\_ é capaz de identificar quando alguém está feliz ou com raiva pela voz e expressões da pessoa, mesmo fazendo uso da máscara.

. When \_\_\_\_\_ provokes a classmate, he is able to identify when the classmate is angry, but struggles to articulate why. / Quando provoca um colega, ele consegue identificar quando o colega está com raiva, mas tem dificuldade em entender o porquê.

. \_\_\_\_\_ is able to identify emotional states in the self (angry, sad, happy) and express the emotional states verbally. / \_\_\_\_\_ é capaz de identificar estados emocionais em si mesmo (zangado, triste, feliz) e expressá-los verbalmente.

. In situations of frustration, such as when the classroom is too noisy, he has not completed his work in the allotted time, or a situation does not occur as anticipated, \_\_\_\_\_ has a tendency to cry or scream. / Em situações de frustração, como quando a sala de aula é muito barulhenta, ele não conclui seu trabalho no tempo previsto ou uma situação não ocorre conforme o previsto, \_\_\_\_\_ tem tendência a chorar e/ou gritar.

. When experiencing moments of frustration, \_\_\_\_\_ responds to repetitive redirection (broken record speech). / Em momentos de frustração, \_\_\_\_\_ responde com frases repetitivas.

**Organization Skills/ Habilidades de organização:**

3

. \_\_\_\_\_ lacks organization skills necessary to access materials necessary for task completion. / \_\_\_\_\_ não tem as habilidades de organização necessárias para acessar os materiais necessários para a conclusão da tarefa.

. \_\_\_\_\_ maintains his work space disorganized with a lot of materials he is not using at the moment of the class, together with other subject materials, drawings, masks, paper planes, etc.) / \_\_\_\_\_ mantém o seu espaço de trabalho desorganizado com muitos materiais que não está utilizando no momento da aula, juntamente com outros materiais de outras disciplinas, desenhos, máscaras, avião de papel, etc.

. It is a challenge for \_\_\_\_\_ to write in his notebook in an organized manner, such as writing in the middle of the page, not finishing writing on the same line, and skipping many lines. / É um desafio para \_\_\_\_\_ escrever no caderno de forma organizada, por exemplo escreve no meio da página, não termina de escrever na mesma linha e pula muitas linhas.

. It is a challenge for \_\_\_\_\_ to complete individual steps in multi-step projects that span multiple classes. / É um desafio para \_\_\_\_\_ concluir etapas individuais em projetos de várias etapas que abrangem várias aulas.

. \_\_\_\_\_ is able to complete proposed activities with orientation in regards to the time he has. *He doesn't like to leave activities incomplete.* / \_\_\_\_\_ consegue a realizar as atividades propostas com orientação quanto ao tempo de que dispõe. *Ele não gosta de deixar as atividades incompletas.*

. When provided with a multi-step task (copying notes and listening to the explanation) \_\_\_\_\_ is unable to complete the task. / Quando recebe uma atividade de várias etapas (copiar anotações e ouvir a explicação), \_\_\_\_\_ não consegue completar a tarefa.

**Estratégias de Acomodação e/ou Modificação/Strategies of Accommodations and/or Modifications:**

**Acadêmico/Academic:**

. Use social stories to teach social skills providing the student with accurate information about those situations that he may find difficult or confusing to read/understand. / Usar histórias sociais para ensinar habilidades sociais, fornecendo ao aluno informações precisas sobre as situações que ele pode achar difícil ou confuso de ler / entender.

. Adult mediation during a social situation. / Mediação de um adulto durante uma situação social.

. Explicitly teach the student how to organize his notebook notes and assignments. / Ensinar explicitamente o aluno a organizar as anotações e as tarefas de seu caderno.

. Provide assignment exemplars when the student has to use the notebook. / Fornecer exemplos de atividades quando o aluno tiver que usar o caderno.

. Write the routine of the class on his table to help him keep track of what needs to be done during that period. (e.g. 1. Complete addition practice; 2. IXL, G.1 (80 points); 3. Reflex Math (1 green light); 4. Paper plane/free time) / Escrever a rotina da aula na mesa para ajudá-lo a controlar o que precisa ser feito durante esse período. (por exemplo, 1. Completar a atividade de adição; 2. IXL, G.1 (80 pontos); 3. Reflex Math (1 luz verde); 4. Avião de papel / tempo livre).

. Write the steps on how to solve a word problem (RUSC - Read, underline and understand, solve and show your work, complete answer) to guide him through the process / Escrever os passos sobre como resolver um problema (RUSC - Ler, sublinhar e compreender, resolver e mostrar o seu trabalho, resposta completa) para orientá-lo ao longo do processo.

#### **Ambientais/Classroom:**

- . Use a Daily Communication Log for the student to reflect about his day and have the opportunity to report about his experiences and his feelings for particular situations. / Usar um Registro de Comunicação Diária para que o aluno reflita sobre seu dia e tenha a oportunidade de relatar suas experiências e sentimentos em relação a situações específicas.
- . Write the routine of the class on his table, for the period; go over the daily schedule. / Escrever a rotina da aula em sua mesa, para o período; compartilhar a programação do dia.
- . Allow extra time for activities/tests to be completed. / Permita mais tempo para as atividades / testes serem concluídos.
- . Use a quieter room to complete assignments if necessary. / Usar uma sala mais silenciosa para concluir as tarefas, se necessário.
- . Provide individual assistance when needed. / Fornecer assistência individual quando necessário.
- . Check if instructions were understood; have the student repeat it for you. / Verificar se as instruções foram entendidas; pedir para o aluno repetir para você.
- . Give frequent feedback and attention to positive behavior. / Dar feedback frequente e dar atenção ao comportamento positivo.
- . Use technology to assist with tasks, especially for writing. / Usar tecnologia para ajudar nas tarefas, especialmente para escrever.
- . Allow breaks or time to move around; Brain breaks. / Permitir pausas ou tempo para se movimentar.
- . Provide warnings before transitions and changes in routines. / Avisar antes das transições e mudanças nas rotinas.
- . Use UDL-Aligned Strategies to provide choices to show mastery (for example, let the student choose among written essays, oral reports, online quizzes, or hands-on projects). / Usar estratégias UDL (Design Universal para a Aprendizagem) fornecendo opções para mostrar o aprendizado (por exemplo, deixar o aluno escolher entre escrita, relatórios orais, questionários online ou projetos práticos).
- . Provide immediate feedback using verbal or gestural cues. / Fornecer feedback imediato usando comunicação verbal ou gestual.
- . Help him identify feelings when frustrated with a situation. / Ajude-o a identificar sentimentos quando estiver frustrado com uma situação.
- . Break large chunks of work into smaller parts, and let him know what is expected for him to complete. / Dividir atividades em partes menores e falar para ele o que se espera que ele conclua.
- . Use checklists (e.g., Before going to PE; Preparing to go home; Before going to the classroom.) / Fazer uso de checklists (por exemplo, Antes de ir para a Educação Física; Preparando para ir para casa; Antes de ir para a sala de aula.)
- . Use manipulative materials to increase participation in learning experience. / Usar materiais manipulativos para aumentar a participação na experiência de aprendizagem.

- . Provide peer tutoring/paired work assignment. / Fornecer trabalho em pares.
- . Provide role modeling (e.g., social skills) adults, peers. / Fornecer modelos de papéis/situações (por exemplo, habilidades sociais), adultos, colegas.
- . Provide social skills training during recess and free time periods. / Fornecer treinamento de habilidades sociais durante o recreio e os períodos de tempo livre.
- . Designate a "safe" or "quiet" place in the classroom or use the LS room if necessary. / Designar um local "seguro" ou "silencioso" na sala de aula ou usar a sala LS, se necessário.

#### **METAS/GOALS**

##### **Comportamento/Behavior:**

1.  will increase social-emotional skills as measured by the benchmarks listed below. /  ampliará as habilidades sócio-emocionais conforme os benchmarks listados abaixo.  
 will... /  ...
  - a. identify various emotional states in others 4/5 opportunities to do so. / identificará vários estados emocionais em outras pessoas em 4 de 5 oportunidades para fazê-lo.
  - b. state why a person might be feeling a particular emotion 4/5 opportunities to do so. / explicará por que uma pessoa pode estar sentindo de uma forma específica em 4 de 5 oportunidades para fazê-lo.
  - c. identify various simple emotional states in self 4/5 opportunities to do so. / identificará vários estados emocionais simples em si mesmo em 4 de 5 oportunidades para fazê-lo.
  - d. state why he might be feeling a particular emotion 4/5 opportunities to do so. / verbalizar o motivo de estar sentindo uma emoção particular em 4 de 5 oportunidades para fazê-lo.
  - e. state what would be an appropriate response to a particular emotional state 4/5 opportunities to do so. / indicará o que seria uma resposta apropriada a um determinado estado emocional em 4 de 5 oportunidades para fazê-lo.
2.  will increase organizational skills as measured by the benchmarks listed below. /  ampliará as habilidades de organização conforme os benchmarks listados abaixo.  
 will... /  ...
  - a. organize his work space on his own with no more than 1 reminder each day 4/5 opportunities to do so. / organizará sua mesa por conta própria, com no máximo 1 lembrete por dia, em 4 de 5 oportunidades para fazê-lo.
  - b. use his notebook in an organized manner, following an exemplar. / usará seu caderno de forma organizada, seguindo um modelo.

- c. follow the routine written on his table managing the time on his own to complete proposed assignments 4/5 opportunities to do so. / seguirá a rotina escrita na mesa, administrando o tempo por conta própria para concluir as tarefas propostas em 4 de 5 oportunidades para fazê-lo.
- d. use a timer to help manage his productive time without being upset when time ends. / usará um cronômetro para ajudar a gerenciar seu tempo produtivo sem ficar chateado quando o tempo acabar.
- e. leave desirable activity on request without losing control. / deixará a atividade desejável quando solicitada, sem perder o controle.

**Recomendações Adicionais (profissionais externos)/Additional Recommendations (outside school)**

<b>Acompanhamentos Recomendados/Recommended Therapy</b>	<b>Descrição/Description</b>
Psicólogo / Psychologist	Continue therapy outside of school and maintain school visits/meetings

<b>Professores/Teachers:</b>	<b>Assinatura/Signature:</b>	<b>Data/Date:</b>
<b>Parents/Pais ou Responsáveis:</b>		
<b>Learning Support Teacher/Professora de Apoio ao Aprendizado:</b>		

## ANEXO B – *HOPES, DREAMS AND DESIRES*

### Planejamento Futuro: Esperanças, sonhos e desejos

O objetivo deste documento é dar aos membros da família a oportunidade de compartilhar sua visão de futuro. É um momento importante para demonstrar sua visão em relação ao futuro de seu(sua) filho(a). Se os Senhores puderem discutir isso com ele(a), perguntem-lhe o que espera fazer no futuro e incorporem a visão dele(a).

Suas expectativas, seus sonhos e desejos serão compartilhados com os professores e a equipe de apoio. Com esses objetivos em mente, os Senhores fornecerão orientação à equipe no desenvolvimento do IEP de seu(sua) filho(a).

Ao fazer a declaração de planejamento futuro, considerem sua visão em relação ao(à) filho(a) a respeito de

1. níveis acadêmicos;

**Nossa maior preocupação acadêmica hoje é em relação ao aprendizado de línguas, leitura e escrita.** Nós fazemos leituras frequentes em casa e buscamos estimular ao máximo o hábito de leitura. *Pedro* tem transtorno de linguagem, o que torna mais difícil o aprendizado de línguas, inclusive o português. Queremos que ele consiga superar suas dificuldades nesse campo. Nós optamos por um ensino bilíngue, pois acreditamos que o contato diário com o inglês facilite o aprendizado. Ele demonstra mais facilidade na área de matemática e gosta muito, de forma que acreditamos que o conhecimento na área virá de forma mais natural.

Pensando em longo prazo, só desejamos que ele entenda sempre a importância de se esforçar para conquistar seus objetivos acadêmicos e conheça suas limitações para lidar com elas de forma saudável. Assim poderá crescer em qualquer profissão que escolher.

## Habilidades de comunicação e comportamento:

Ele tem que ser lembrado frequentemente para retomar as atividades, não pular as palavras na hora de ler, nem repetir as frases na hora de escrever...

Sabemos que ele nunca será um pessoa muito atenta a assuntos que não são do seu interesse, mas tem que aprender a se esforçar sempre!! E isso demanda MUITO dele. Atualmente ainda faz uso de medicamento para ajudar a atenção.

### 5. independência;

Nós trabalhamos incessantemente como família para incentivar a independência. ~~Ele~~ é perfeitamente capaz. Ajuda nas tarefas de casa, entende sua rotina, cuida das suas coisas (perde muito também.... mas está aprendendo a ser responsável), fica na academia alguns dias após a aula e faz suas atividades esportivas, toma banho, compra seu lanche e resolve sua vida até eu chegar para buscar. Estamos evoluindo para que seja completamente independente e responsável na vida adulta.

### 6. educação futura;

Não sabemos ao certo o que ele vai querer fazer, mas queremos que ele tenha o melhor preparo possível para fazer suas escolhas e ter boas oportunidades.

### 7. emprego.

Ele precisa melhorar bastante as habilidades sociais para que consiga se colocar no mercado. Essa é uma preocupação nossa. Não adianta capacidade intelectual sem bons relacionamentos que trazem oportunidades.

### 4. atenção;

Assunto curioso. Ele é bastante desatento e vai precisar se esforçar a vida toda para melhorar, e mesmo assim vai ser um pouco desatento. Ele já disse algumas vezes que tem raiva de Deus por ele ser assim sem atenção. Mas Deus faz cada um com um defeito. E assim é a vida.

Ele tem que ser lembrado frequentemente para retomar as atividades, não pular as palavras na hora de ler, nem repetir as frases na hora de escrever...

Sabemos que ele nunca será um pessoa muito atenta a assuntos que não são do seu interesse, mas tem que aprender a se esforçar sempre!! E isso demanda MUITO dele. Atualmente ainda faz uso de medicamento para ajudar a atenção.

#### 5. independência;

Nós trabalhamos incessantemente como família para incentivar a independência. Filipe é perfeitamente capaz. Ajuda nas tarefas de casa, entende sua rotina, cuida das suas coisas (perde muito também.... mas está aprendendo a ser responsável), fica na academia alguns dias após a aula e faz suas atividades esportivas, toma banho, compra seu lanche e resolve sua vida até eu chegar para buscar. Estamos evoluindo para que seja completamente independente e responsável na vida adulta.

#### 6. educação futura;

Não sabemos ao certo o que ele vai querer fazer, mas queremos que ele tenha o melhor preparo possível para fazer suas escolhas e ter boas oportunidades.

#### 7. emprego.

Ele precisa melhorar bastante as habilidades sociais para que consiga se colocar no mercado. Essa é uma preocupação nossa. Não adianta capacidade intelectual sem bons relacionamentos que trazem oportunidades.