



LEILIANE DA SILVA BARBOSA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

**UM ESTUDO DAS
CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS
METODOLÓGICAS E
DIFICULDADES DOS
PROFESSORES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO**



Editora
REALCONHECER



LEILIANE DA SILVA BARBOSA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

**UM ESTUDO DAS
CONCEPÇÕES, ESTRATÉGIAS
METODOLÓGICAS E
DIFICULDADES DOS
PROFESSORES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO**



Editora
REALCONHECER

© 2023 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Autora

Leiliane da Silva Barbosa

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B238e Barbosa, Leiliane da Silva
Educação Inclusiva: um estudo das concepções, estratégias metodológicas e dificuldades dos professores no trabalho pedagógico com crianças portadoras dos transtornos do espectro autista (TEA) / Leiliane da Silva Barbosa. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2023. 122 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-56-6
DOI: 10.5281/zenodo.7558138

1. Educação Inclusiva. 2. Concepções, estratégias metodológicas e dificuldades. 3. Professores. 4. Trabalho pedagógico. 5. Transtornos do Espectro Autista. I. Barbosa, Leiliane da Silva. II. Título.

CDD: 371.94
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2023/01/educacao-inclusiva-um-estudo-das.html>



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES,
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E DIFICULDADES DOS
PROFESSORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS
PORTADORAS DOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA)**

LEILIANE DA SILVA BARBOSA

Prefácio

O livro intitulado *“Educação inclusiva: um estudo das concepções, estratégias metodológicas e dificuldades dos professores no trabalho pedagógico com crianças portadoras dos transtornos do espectro autista (TEA)”* escrita por Leiliane da Silva Barbosa egressa da Universidad Desarrollo Sustentable.

A autora analisou as tensões que os professores sentem ao lidarem com crianças autistas e as metodologias utilizadas pelos os mesmos para com esses alunos. Para tanto, utilizou como metodologia a pesquisa descritiva qualitativa, com aplicação de entrevista semiestruturada, envolvendo oito professores de uma escola da rede privada, na cidade de Arcoverde-PE.

A autora apresentou uma análise sobre algumas características do Transtorno do Espectro Autista indicadas em diferentes referências. Nesse sentido, ela destaca os seguintes aspectos: histórico, as mudanças de nomenclatura ao longo do tempo, suas caracterizações em diferentes alicerces, assim como a relação entre autismo e escolarização.

A autora faz também uma reflexão sobre a função da escola e o papel do professor frente à inclusão de crianças portadoras do TEA. Nesse sentido, a autora ressalta que a função do professor nesse ponto de vista, é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adaptar a sua metodologia para atender as necessidades dos mesmos.

Contudo, a autora faz uma análise sobre o autismo: causa, sintomas e níveis de desenvolvimento, dando ênfase ao autismo infantil, além de destacar sobre os adolescentes e adultos autistas. Além disso, a autora aborda também sobre as metodologias aplicadas em sala como atividade para crianças autista, destacando os métodos de intervenção de aprendizagem, cultura da escola e o processo de inclusão.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	11
1.1 ANTECEDENTES NACIONAIS	12
1.2 Antecedentes Internacionais	15
1.3 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA TEMÁTICA	20
1.4 PESQUISAS - DISSERTAÇÕES E TESES	23
1.5 Formulação do problema	25
1.6 Perguntas da Investigação	27
1.6.1 Pergunta Norteadora.....	27
1.6.2 Perguntas Específicas.....	27
1.7 Objetivos.....	27
1.7.1 Geral	27
1.7.2 Objetivos Específicos:	27
1.8 Justificativa	28
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO	29
2.1 Educação Inclusiva: Autismo	29
2.1.1 Função da Escola e o papel do Professor frente à inclusão de crianças portadoras do TEA	33
2.1.2 AUTISMO: CAUSA, SINTOMAS E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO	36
2.1.3 - AUTISMO INFANTIL	38
2.1.4 ADOLESCENTES E ADULTOS AUTISTAS	40
2.2 TIPOS DE AUTISMO	41
2.2.1 METODOLOGIAS DOCENTES, PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS.....	44
2.3 METODOLOGIAS APLICADAS EM SALA COMO ATIVIDADE PARA CRIANÇAS AUTISTA	46
2.3.1 MÉTODOS DE INTERVENÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	48
2.4 CULTURA DA ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	52
2.5 AVALIAÇÃO	57
2.5.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	58
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	62
3.1 Enfoque epistemológico da investigação.....	62

3.2 Tipo de Estudo e sua Justificativa	62
3.3 Descrição e justificativa do tipo de desenho da investigação	63
3.4 Princípio da triangulação metodológica	63
3.5 Princípio da Validação de Instrumentos.....	65
3.6 Instrumento da coleta de dados.....	66
3.6.1 Entrevista	66
3.7 Instrumento de análise de dados.....	68
3.7.1 Análise qualitativa.	68
3.8 Sujeitos da investigação	69
3.9 Contexto Práticos da investigação.....	69
3.10 Fases da Pesquisa.....	71
3.10.1 Primeira Fase	71
3.10.2 Segunda Fase.....	71
3.10.3 Terceira Fase	72
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
4.1.1 Interdiscurso.....	74
4.1.2 (FD) Identificação Pessoal e Profissional dos Professores	75
4.1.3 (FD) Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).....	77
4.1.4 (FD) - Estratégias metodológicas.....	78
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	89
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
5.2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	91
5.3 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
APÊNDICES	103

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação igualitária e inclusiva é tema recorrente na atualidade, e principalmente no contexto educacional. Apesar de vários estudos voltados para o tema, ainda existem uma série de barreiras e obstáculos a serem transpassados, principalmente por parte dos professores.

Mantoan (1998 p.1) diz que:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação- e assim diz a Constituição!

Quando mencionamos o tema inclusão devemos também pensar nos educadores, pois estes eram para estarem preparados para receberem essas crianças e saberem lidar com as mesmas. Mas, nem sempre nos deparamos com professores preparados o que vem causando inúmeros problemas os quais impedem o processo de fato da inclusão.

Uma grande parte dos professores ao terem conhecimento da presença de uma criança autista ou portadora de outras patologias em suas salas regulares, se afligem causando uma série de tensões que não só prejudicam a eles mesmos, como também os educandos no seu processo de ensino aprendizagem e inclusão. Diante disso, essa pesquisa traz como problemática: Quais tensões e metodologias os professores apontam, para trabalharem com crianças portadores do transtorno do espectro autista? Inspirado na linha teórica de Bosa (2006); Braga Júnior(2015); Leo Kanner (1943); Mantoan(2015); Orrú(2003) entre outros.

Os objetivos traçados foram para analisar principalmente as tensões vividas pelos professores à luz do trabalho com crianças autistas, tipos de metodologias aplicadas, métodos de avaliação, concepções dos professores acerca do autismo.

Realizada com professores que trabalham ou trabalharam com crianças autistas, distribuídos em três níveis de ensino: Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais em uma escola da Rede privada no Município de Arcoverde-PE, esta, pesquisa está distribuída em cinco capítulos. O primeiro, fala sobre Antecedentes e Formulação do Problema. Ainda nesse capítulo fala-se dos Antecedentes Nacionais destacando as principais leis referentes a Educação Inclusiva. Nos Antecedentes

Internacionais o destaque é para as grandes convenções mundiais, tais como Convenção da Guatemala, Joimtien, Salamanca e etc. Nos estudos Nacionais e Internacionais sobre a temática, são apontadas teses e dissertações acerca do tema abordado. Este capítulo ainda versa sobre a Formulação do problema, destacando o objetivo geral, que é analisar as tensões e as metodologias, que os professores apontam para trabalharem em sala de aula com crianças autistas, nos objetivos específicos destacam-se: As metodologias utilizadas pelos professores; identificar as concepções dos professores sobre autismo; as tensões dos professores, em relação ao trabalho com crianças autistas; análise do comportamento das crianças autistas no ambiente escolar entre outros. A pergunta norteadora dessa pesquisa e pôr fim a justificativa. O segundo, por sua vez traz o Marco Teórico, que deram o aporte a pesquisa empírica, tais como: Autismo, Metodologias e avaliação na educação inclusiva.

O terceiro, capítulo mostra o Marco Metodológico, uma abordagem sobre o enfoque epistemológico da investigação, descrevendo o tipo da pesquisa, que foi a qualitativa sob a forma de entrevista semiestruturada. Descreve também o tipo de estudo e a identidade da escola trabalhada, traçando um pouco do seu perfil, além dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, além das fases da pesquisa dividida em três etapas.

O quarto, capítulo fala sobre apresentação e discussão dos resultados da pesquisa qualitativa, apresentando e identificando os entrevistados, fazendo análises dos resultados dos mesmos, comparando com o que pensam os teóricos, buscando mostrar a visão dos professores a respeito de autismo, metodologias aplicadas, avaliação, tensões entre outros.

Por fim o capítulo quinto, traz as Considerações Finais, confrontando os objetivos da pesquisa, com os resultados obtidos através da pesquisa qualitativa. Sugestões para novas pesquisas e todo referencias que deram suporte a este trabalho.

CAPÍTULO I - ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

As movimentações e práticas na dinâmica de inclusão de pessoas com deficiência é algo novo e porque não dizer recente. Historicamente, a existência da discriminação dentro do ambiente escolar e de toda sociedade resume-se ao nível de escolarização de um grupo distinto e homogêneo de pessoas. Os que não fazem parte desse seleto grupo, ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a divergência inclusão / exclusão. Começa, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, com o objetivo apenas de integrar e não de incluir. Toda essa transformação, ainda que muito lenta e pouco significativa, integra futuras e importantes transformações, no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (BRASIL, 2007).

Segundo Carvalho (2000), ao final do século XX muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial. Surgem, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”.

Todavia, a autora elucida que as concepções da educação inclusiva, vem sendo disperso, desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando proclamaram a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145). A Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) garantia o direito à educação em escolas regulares para as crianças portadoras de alguma deficiência ou superdotadas”. Contudo, na década de 70, houve um recuo na caminhada da política inclusiva com a lei nº 5.692/71 onde resguardava o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, reforçando, assim, a separação desses alunos em salas especiais.

Nessa mesma época origina-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela educação especial no Brasil disseminando o movimento da incorporação escolar dos indivíduos com restrições físicas ou mentais. Em 1999, o decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo o conceito de deficiência, definiu quem são esses sujeitos e, a partir disso, como assegurá-los.

O decreto citado acima, define deficiência como: “deficiente é todo aquele que tem uma perda ou uma anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que provoque incapacidade para desempenhar atividade, dentro do padrão considerado normal para os demais e afirma ainda que deficiência permanente é aquela que ocorreu num determinado tempo sem recuperação, mesmo com novos tratamentos”.

1.1 ANTECEDENTES NACIONAIS

O Brasil mesmo sendo signatário da Declaração de Salamanca, também se preocupou muito com a questão da inclusão no país. Observando o histórico da Educação Especial no Brasil, pode-se destacar as duas instituições criadas na época do Império no Rio de Janeiro: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos – INES.

Em 1926, início do século XX foi marcado pela criação do Instituto Pestalozzi, onde sua especialização era o atendimento as pessoas com deficiência mental. Alguns anos depois, em 1945 Helena Antipoff, criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. A Associação de Pais e amigos dos Excepcionais _ APAE, muito importante até os dias atuais. Foi criada em 1954.

Constituição (1998) - Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1998).

LDB (Lei de Diretrizes e Bases (1996) - atribui as redes de ensino o dever de assegurar currículos, métodos, recursos e organizações para atender às necessidades dos educandos.

LDBN - Destina um capítulo (Capítulo V, artigos 58 a 60) unicamente à educação especial. Assegura que a Educação Especial se constitui como uma modalidade de ensino, para pessoas com deficiência que deverá entremear todas as etapas e níveis da educação, desde a Educação Básica até a Educação Superior e,

que este atendimento deverá acontecer preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1996).

O Estatuto da criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069/90, artigo 55 afirma que os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em 1994 foi publicada a Política nacional de Educação Especial que orienta o processo de integração instrucional.

Em 1996 foi promulgada a LDBEN, Lei nº 9.394/96 baseando-se nos princípios fundamentais dos direitos humanos, a atual legislação, em seu capítulo V.

Em 2003 o MEC implementou o Programa de educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos a escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade.

Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes da Rede Regular”, no ano de 2004.

O Decreto nº 5.296/04 e 10.098/00 que estabeleceu as normas gerais e os critérios básicos de acessibilidade das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida.

A lei conclui que, o autismo passa a ser considerado como uma deficiência. Sancionada a lei nº 12.764 no dia 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo passa a ser vista no Brasil de forma mais eloquente. No art. 3º da lei, afirma que são direitos da pessoa com TEA:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 12.764/12).

No tocante à integridade da pessoa autista, perceber-se o quão importante esses privilégios, que de forma precisa, dá espaço para que a sociedade compreenda não apenas o que é o Transtorno, mas, como pode abranger as especificidades do indivíduo perante as suas particularidades. São muitos os descréditos diante da pessoa com autismo. Todavia é preciso reconhecer que, qualquer pessoa, com deficiência ou não, precisa ser vista como um ser capaz, com suas garantias a saúde, educação, e principalmente, a sua integridade, seja ela física ou moral.

Em 2015 é promulgada a Lei nº 13.146/15 que veio reforçar às ações afirmativas e inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), almeja a promoção da igualdade e a execução dos direitos da pessoa com deficiência.

Regressando para o direito a educação, o art. 28 da Lei, elucida, que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões voltadas as ações inclusivas. Dessa forma podemos destacar algumas ações expostas no artigo:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 13.146/15).

A LBI se torna precisa quando afirma que não apenas as condições para o acesso da pessoa com deficiência devem ser aprimoradas, como também a sua permanência, isto é, não se pode pensar na inserção sem pensar em soluções, adaptações e participação ativa do sujeito no meio educacional e profissional para uma efetivação de direitos. Essa exibição do artigo, em que todos os setores necessitam se articular, constitui-se no aprimoramento de ações que se ligam, promovendo uma implementação de políticas públicas voltadas para a realidade da pessoa com deficiência. Tal articulação intersetorial na implementação de políticas

pública discutida no art. 28 da lei 13.146/15 faz uma comparação concisa com o art. 2º da lei 12.764/12, que apresenta diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, que em determinados pontos o art. expõe essa necessidade de haver a intersectorialidade e a participação de todos na renovação das políticas públicas, bem como incentivo e a formação dos profissionais a respeito da deficiência. Com ênfase:

I - a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...] VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações; VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (BRASIL, 12.764/12).

Quando a sociedade age de forma favorável aquilo que a legislação se dispões a fazer, há uma gana enorme, que rompem barreiras, ainda que presente nos dias atuais, e cravados na educação, é necessário um olhar diferenciado à criança com autismo, e principalmente sua inclusão no espaço escolar onde se faz necessário na conjuntura social, a qual estamos inseridos. É acertado destacar que enquanto instituição social, a escola necessita reconhecer esse transtorno, levando em consideração a relevância em se trabalhar de forma firme o processo de Inclusão nesse ambiente permitindo o desenvolvimento integral desses alunos.

Lei nº 13.977/20 (Romeu Mion), que institui a Carteira de Identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, de expedição gratuita. A lei prevê que, com o documento a população autista, tenha prioridade de atendimento em serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e serviços sociais.

1.2 Antecedentes Internacionais

É interessante se conhecer a história, origem e desenvolvimento epistemológico da concepção de autismo para entendermos posteriormente as conquistas legais.

A palavra 'autismo' deriva do grego 'autos', que significa 'voltar-se para si mesmo'. Esse termo foi utilizado pela primeira vez por um psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos acometidos. (SÍLVIA; BONIFACIO; THADEU, 2012, p.159).

O isolamento social, próprio do autismo é reunido a predicativos como: inflexibilidade na rotina e preferência por objetos inertes, observados pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner (1943) como particularidades que não se encaixam no perfil de uma pessoa com esquizofrenia. O pesquisador analisou o comportamento de 11 casos de crianças¹, ao qual designou como sendo: “distúrbios autísticos do contato afetivo” e justificava tais comportamentos por ausência de afeto advindas das mães.

Apenas por volta do ano de 1944, o pesquisador austríaco Hans Asperger, elaborou a terminologia: “Síndrome de Asperger” para delinear um transtorno de personalidade que se baseava na ausência de compreensão dos emoções, na pouca sociabilidade, na mania de conversar sozinho, na fixação em assuntos específicos e na dificuldade na coordenação motora.

De acordo com Beatriz; Bonifácio e Thadeu (2012), Hans Asperger criou o termo “psicopatia autística” e chamava as crianças pesquisadas de “pequenos mestres”, devido à sua habilidade de discorrer sobre um tema em detalhes.

O avanço da compreensão do autismo só se concretizou partir da década de 1960, quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing e o psicólogo comportamental Ole Ivar Lovaas abordaram a ideia da tríade de sintomas (alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos) ressaltando os graus de intensidade e habilidades que podem ser trabalhadas por meio de terapias.

Para Cavaco (2014, p. 39), “O espectro de Autismo (Autistic Spectrum Disorder- ASD) é um distúrbio do desenvolvimento que surge nos primeiros três anos de vida da criança [...]”. É, pois, preciso o acompanhamento desde a gestação até o pós-parto.

¹ Nesses 11 primeiros casos, havia uma “incapacidade de relacionar-se” de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. Kanner também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Fonte: KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28 suppl.1 São Paulo May 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 03.abr.2021.

De acordo com dados do Centro de Controle de Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, uma em cada 54 crianças em todo o mundo será caracterizada no Espectro, configurando o autismo como caso de saúde pública.

Uma vez compreendido o distúrbio cientificamente, começam a surgir lutas por políticas públicas que auxiliem as pessoas autistas e conseqüentemente, seus familiares que muito precisam desse apoio.

Porém, as conquistas em termos de direitos e garantias legais são recentes. Assim, no âmbito internacional, temos relevantes destaques nesse panorama:

A UNESCO (1994) - Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura, em 1994 promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca na Espanha, onde participaram 92 países, entre eles o Brasil, para elaboraram a Declaração de Salamanca, versando sobre políticas públicas da educação para todos, e em específico também para Educação Especial.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas (ONU), tem por finalidade proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiências. As partes da Convenção são obrigadas a proteger e assegurar o exercício plenos dos direitos das pessoas com deficiência e assegurar que gozem de plena igualdade perante a lei.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN (1990) - Em março de 1990, em Jomtien-Tailândia, com a participação de governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque do contexto educacional vindos do mundo inteiro, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Estavam presentes nesta conferência 155 governos, assistidos pelos seus representantes legais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial. Estes assinaram uma declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma “educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos, até o ano 2000. Nesta conferência indicaram a situação da educação básica no mundo, constatando assim, a urgência da Educação para Todos.

A educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro”. Pontua que a “educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. Reconhece que a educação hoje ministrada apresenta “graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2).

Quarenta anos depois que as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação, permanecia na década de 1990, mais de 100 milhões de crianças que não tinham acesso ao ensino primário, 960 37 milhões de adultos eram considerados analfabetos e mais de um terço dos adultos no mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias.

Sendo assim, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) corrobora o direito de que toda criança tem direito à educação, direito esse proclamado desde a Declaração de Direitos Humanos em 1948.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (1994) – Menciona um importante fato no cenário internacional que ocorreu em Salamanca na Espanha, em junho de 1994. Nesse momento, os delegados representantes dos 92 governos e de 25 organizações internacionais reafirmaram, por meio de um documento denominado Declaração de Salamanca, o compromisso com a Educação para Todos, reafirmando a necessidade e a urgência de ter o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais apoiando a Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais, cujo momento refletido em suas disposições e recomendações devem orientar organizações sociais e governos.

Depois da Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, esse documento espelhado no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, acatando as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um.

Em Salamanca, foram reafirmados o direito à educação de cada indivíduo, onde de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reafirmaram-se as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990.

Os anos 80 foi de fundamental importância para a educação inclusiva, onde destacou-se o ano de 1981 que foi eleito pela Organização das Nações Unidas – ONU, como “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência”. Levantando grandes discussões que culminou na aprovação do Plano de Ação Mundial para a Pessoa Portadora de Deficiência / PAM, no ano de 1982 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2010).

A Convenção de Guatemala (1999) - Evento importante ocorrido ainda no final do século XX, foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999.

Essa Convenção foi decretada pelo Brasil, por meio do Decreto nº. 3.956/2001, onde diz que as pessoas com deficiência, têm os mesmos direitos humanos e liberdades e garantias fundamentais que as demais pessoas e designa discriminação com base na deficiência, toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. “A importância desse Decreto, para a educação, é que ele exige uma nova forma de uma releitura da educação especial compreendida no conjunto de elementos da diferenciação e orienta os procedimentos no sentido de assumir medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza no intuito de abolir a discriminação e proporcionar a inserção da pessoa com necessidades especiais à sociedade”.

No que se toca as conquistas da Educação Inclusiva, pode-se assegurar, através de Sá (2009, p.26) que: “A denominada Educação Inclusiva nasceu nos Estados Unidos, pelas mãos da Lei Pública 94.142, de 1975”, que instituiu programas e projetos voltados para efetivar a Educação Inclusiva. A partir dessas conquistas,

Nos anos 90 surgem novos movimentos que apontavam para o surgimento de um novo paradigma educacional, desta vez a “Inclusão”, no sentido da palavra que significa fazer parte de, não só estar na escola fisicamente, mas participar efetivamente das experiências pedagógicas, se integrarem e se socializar com os demais alunos e aprender segundo suas potencialidades e limitações (STAINBACK, 1999 p. 40).

Assim, o movimento de inclusão educacional no desígnio de construir políticas públicas mais dignas para as pessoas com deficiência, ao lado da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou documentos internacionais pós

guerra como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração de Jontien (1990); Declaração de Salamanca (1994) e Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção da Organização dos Estados Americanos (2001) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), objetivando propor mudanças no ensino sem discriminação e garantindo o respeito as diferenças.

Em dezembro de 2007, a ONU decretou que o dia 2 de abril seria o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, celebrado pela primeira vez em 2008.

1.3 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA TEMÁTICA

É visível o crescimento de crianças portadoras de transtornos intelectuais, nas escolas do país. Independentemente da inclusão de crianças e jovens com algum tipo de deficiência nas escolas regulares ter crescido bastante nos últimos anos, são enormes os desafios de preparar os professores para mantê-los regularmente em sala de aula com os demais colegas, e de receber as crianças que ainda estão excluídas. Interessados em discorrer sobre o assunto que, cada vez mais, se torna polêmico nas escolas, algumas dissertações e artigos tratam em apontar as dificuldades que professores e escola passam, como menciona: Moreira, (2010 PPGPSI-UFSJ) "Os transtornos mentais vêm assumindo um papel de destaque nos programas de saúde pública da atualidade".

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) (WHO, 2001), uma em cada quatro pessoas sofrerão algum transtorno mental ou comportamental em um dado momento da vida. Estima-se que, em 2001, aproximadamente 450 milhões de pessoas no mundo apresentavam algum tipo de transtorno mental, neurobiológico ou psicossocial"

As pesquisas voltadas para neurociência, objetivava encontrar o fator biológico determinante dentre os mais variados fenômenos, dentre os quais, os transtornos mentais. Com o avanço das pesquisas, as doenças mentais passam a ser compreendidas e investigadas como transtornos neurológicos, e a herança genética e a fisiologia cerebral são tomadas como âmago das doenças.

Já no campo educacional, a preocupação está voltada para a inclusão dessas pessoas, buscando a melhor maneira de incluir sem prejuízo de aprendizagem nem exclusão.

No Brasil, o atendimento igualitário às causas da educação no trato individual das crianças está legalmente previsto na Constituição Federal de 1998, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, ECA 1990) discorrendo em seu artigo 54, parágrafo III, onde exige a garantia do “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Contudo, apesar de largamente discutida no cenário brasileiro, a questão da inclusão vinha incitando discretas ações das políticas públicas em relação à consolidação dessa proposta de educação (BAPTISTA; VASQUES; RUBLESCKI, 2003).

Por esse motivo, e sob a defesa dos princípios da educação inclusiva, foi desenvolvida e publicada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL; 2008). Tal política tem o objetivo de substituir a condicional das leis brasileiras que apresente dificuldade impedindo o avanço da inclusão no país, fortalecendo o direito a uma educação inclusiva legalmente prevista e até então não consolidada (ALMEIDA; 2008).

Há pouco tempo, a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência que, distintamente dos dispositivos anteriores, tem como propósito assegurar os direitos e garantias fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares, em todos os níveis de ensino.

Perante, as questões mais vultosas a serem resolvidas atualmente, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, não se referindo somente ao direito dessas crianças frequentarem a escola regular, mas, como educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda às necessidades educativas especiais garantindo, assim, desenvolvimento e permanência das crianças na escola (MATOS; MENDES, 2015).

Sendo assim, existem diversos desafios a serem enfrentados nos quais permanecem a produzir indagações e requer esforços sem medida das políticas públicas nacionais e da comunidade acadêmica e científica para que os pré-requisitos de uma efetiva inclusão das diferenças seja assegurado.

As instruções nacionais, apontam que a grande maioria dos educadores não se sentem preparadas para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que a inclusão escolar ocorra de forma satisfatória (BOSA, 2006; SCHIMIDT et al., 2016).

E apesar de tudo, para muitos professores, a oportunidade de incluir crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola (BOSA; CAMARGO, 2009), como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Crianças com TEA são caracterizadas pela presença atípica na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses limitados e estereotipados (associação psiquiátrica americana,2014). Ademais, não são consideradas em suas habilidades educativas (BAPTISTA; OLIVEIRA,2002). Em razão da presença das características específicas, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que comparam os tradicionais métodos de ensino, que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008).

Embora apresentem um sentimento de despreparo dos educadores frente à inclusão, o acesso de alunos com TEA no ensino regular é uma realidade crescente no país. Por obra do recente decreto da Lei nº12.764 (BRASIL, 2012) que, formalmente, adjetiva o autismo como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para crianças com esse transtorno no ensino regular, o número de crianças com TEA incluídas nas escolas tende a crescer cada vez mais.

Contudo, o TEA já não é mais classificado como um transtorno raro. No Brasil, embora não existam estudos específicos sobre a incidência do autismo, estima-se que cerca de dois milhões de brasileiros possuam o transtorno (JÚNIOR, 2014).

Todavia, o número de casos vem crescendo no Brasil e no mundo, chamando atenção para a necessidade de um maior investimento nos aspectos educacionais dessas crianças dentro do dogma da inclusão. Vários estudos têm indicado a função do professor para a adequada inclusão de crianças com autismo tentando diminuir o impacto dessa inclusão no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação em crianças com TEA (CAMARGO, BOSA ,2012).

Mais recentemente, Schmidt et.al. (2016), realizaram uma síntese da literatura quanto à percepção e às práticas pedagógicas utilizadas por professores de estudantes com autismo a partir da análise de dados secundários oriundos de teses e dissertações. Os autores alertam para a importância da formação continuada para qualificar os serviços educacionais envolvendo essa população.

1.4 PESQUISAS - DISSERTAÇÕES E TESES

Teses e dissertações publicadas acerca do tema, enriquecem essa pesquisa, pois mostram a importância e relevância da temática para educação.

Na sua pesquisa, cujo título: Professor e Autismo: Desafio de inclusão com qualidade, Sousa, (UnB, 2015) afirma que falta mais preparo dos professores para que sejam capazes de proporcionar ao aluno autista o que lhe é garantido por lei: O direito de aprender e viver em sociedade.

Osti, (2004-UEC) – “É preciso identificar as interações que favorecem a construção do conhecimento e seu acesso para facilitar a vida do estudante com dificuldades de aprendizagem e para proporcionar a ele iguais condições de aprendizagem. A intervenção do professor é crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, por isso é importante analisar sua conduta frente aos estudantes com dificuldades”.

Simon, (2016-UNICRUZ) “No que compete à educação, é imprescindível uma formação docente que capacite o professor para vencer os desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula, para assegurar o direito do estudante à aprendizagem e promover sua inclusão social.”

Em sua pesquisa, Melo (2014), priorizou a investigação do processo ensino-aprendizagem da criança com autismo nas Escolas Públicas, tendo em vista as concepções e as práticas dos seus professores e profissionais de apoio.

Silva, (2015-UEPB), na sua dissertação cujo tema é Educação Inclusiva, ela aponta que as contradições presentes na política de educação inclusiva, são muitas, destacando que não são dadas condições objetivas para os alunos se desenvolverem de forma satisfatória.

Silva (2013-UFRN), na sua dissertação intitulada como: Formação Docente em tempos de Educação Inclusiva: cenários e desafios em uma Escola Pública, traz os desafios de um docente para construir novas estratégias de ação pedagógica voltadas para os estudantes de NEE. Aponta as maiores dificuldades que os professores têm para o trabalho de inclusão e o acesso a formação que ampliem suas competências para compreender os caminhos do ensino.

Rodrigues (2015- UFRJ), em sua dissertação, cujo título é: O processo de Inclusão de crianças autistas: Mapeando práticas escolares e seus efeitos, diz que o despreparo dos professores frente ao trabalho com alunos autistas é grande e que o

principal fator é a formação precária ou ausente do profissional dentro do trabalho de inclusão.

Para Sampaio (URCA, 2018) em sua pesquisa, intitulada como: Formação do Professor na Educação Inclusiva e TEA, a formação do professor tem importância basilar para que a inclusão aconteça, para que a aprendizagem seja possível na sala de aula e ocorra uma boa convivência no espaço escolar. A parceria do professor e “mediador” e as atividades adaptadas devem permear todo processo do ensino-aprendizagem.

Para Dias (UFP,2017) um grande obstáculo para o professor é repensar o ensino de maneira que o mesmo atinja a todos, pois só assim a inclusão em sala de aula será possível, caso contrário, ocorrerá apenas à integração.

Ferreira (UFSC,2018) Trabalhando com o tema: Dificuldade dos alunos com Autismo e Estratégias de Copin das Educadoras, diz que o “despreparo docente” para lidar com o autismo aponta para uma falta de conhecimento a esse respeito, que impede os professores de identificar corretamente as necessidades de seus alunos.

Santos (UFBA,2016), diz que, a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo deve propiciar o surgimento de novas habilidades em ambientes saudáveis de aprendizagem. Ou seja, as escolas devem proporcionar espaços compatíveis com as necessidades das crianças, para que elas possam se desenvolver tanto acadêmica quanto socialmente. O investimento e a aposta da escola em relação à criança devem existir para além do diagnóstico.

É de extrema importância que os profissionais ligados à escola observem as potencialidades de cada criança, para desenvolver e promover a expressão das suas competências e habilidades.

Em sua dissertação Lira,(UNB,2014) contextualiza sobre as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano com seus alunos autistas, em que se queixam da ausência de informações teóricas e práticas, capacitações na área e descrédito quanto à possibilidade de executar um trabalho adequado para essa clientela, visto que invariavelmente, lidam com alunos que apresentam dificuldades de relacionamento social, dificuldades na comunicação e no comportamento em graus, que demandam atuações específicas no aprendizado, as quais muitas vezes desconhecem.

Em sua dissertação Rodrigues (UFRJ, 2015) infere que muitas barreiras surgem de encontro ao processo de inclusão e a principal delas, dentre outras observadas, pôde

ser compreendida como a formação profissional precária ou a ausência desta de forma continuada de modo a instruir os profissionais para a lida com o processo de inclusão.

1.5 Formulação do problema

O processo de inclusão é um assunto bastante analisado e discutido, principalmente nos dias atuais, em que vem aumentando consideravelmente o número de alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as leis vigentes.

Para isso é possível perceber de modo geral, a preocupação dos professores em relação a inclusão, por não se sentirem capacitados profissionalmente para trabalharem com alunos portadores de alguma deficiência, acrescido ao medo de não dá a eles a educação igualitária e de qualidade que os mesmos têm direito.

Diante desse sentimento de despreparo profissional, respinga de forma negativa ao planejamento da metodologia aplicada nas salas de aulas com alunos inclusos, fazendo com que o que era para ser benefício para todos, seja revertido em uma metodologia duvidosa, sem alcançar os resultados esperados na aprendizagem de todos os alunos.

Tencionando os professores de forma que tenham um sentimento do não cumprimento do dever, por não saber como se portar diante das situações postas no cotidiano de uma sala de aula, com crianças autistas.

Nesse processo de atendimento a crianças que apresentam particularidades do espectro autista, alguns professores relatam a dificuldade em se desvencilhar das práticas e métodos tradicionais de ensino, que não se mostram saltares no atendimento às diversidades que interagem no ambiente escolar. E, desse modo, carecem de adequação e formação para que possam atender às premissas da educação inclusiva (CABRAL & MARIN, 2017, p. 28).

A aprendizagem de crianças com autismo vai depender consideravelmente da maneira e da intensidade dos sinais apresentados. Podem evidenciar situações leves, moderadas ou graves nas áreas da socialização, comunicação e comportamento. Para Beatriz, Bonifácio e Thadeu (2012), as crianças com um nível mais grave, conhecido por autismo clássico, onde a dificuldade na socialização, na linguagem e

no comportamento é mais evidente, na maioria dos casos apresentando um atraso mental, deixam a desejar quanto ao bom desempenho escolar, não conseguindo seguir o mesmo ritmo das outras crianças, necessitando de uma ajuda mais séria, que envolva uma aprendizagem através de estratégias especializadas e atenção individual. Já as crianças com autismo leve ou traços autísticos, podem ser inseridas no ensino regular, pois assimilam os conteúdos e desenvolvem uma aprendizagem mais duradoura. Porém, é basilar que a escola e os professores estejam preparados e aptos a recebê-los, com metodologias e materiais didáticos adaptados adequados.

A alfabetização precisa ter uma função, um objetivo para a criança com o funcionamento autístico e, para isso, é preciso que tenhamos muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras na vida delas, de forma atraente e estimulante. A utilização de computadores e tabletes como plataforma de motivação e ensino tem apresentado bons resultados, pois os recursos de cores, sons e jogos auxiliam o foco dessas crianças. Devido à facilidade de abstração, a escolha de materiais concretos e visuais torna a alfabetização mais efetiva (BEATRIZ; BONIFACIO; THADEU, 2012, p.125).

Nessa perspectiva, a aprendizagem do aluno autista só será significativa se se efetivar por meio de estímulos e materiais didáticos adaptados objetivando às prioridades e especificidades da criança, para que se procure uma forma eficaz de despertar nela o interesse para o aprendizado. A formação, afetividade, paciência e criatividade do professor é algo essencial, pois a criança autista necessita de atenção.

São, nítidas as dificuldades que uma criança autista pode apresentar, mas é preciso ressaltar o desenvolvimento de suas habilidades, inteligência e talentos que não podem ser menosprezados ou silenciados jamais.

As crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista necessitam de intervenções, no sentido de auxiliar no dia-a-dia desses alunos dentro das instituições de ensino. Porém, cabe ao profissional da Educação, mediador do processo ensino aprendizagem, um vasto conhecimento de técnicas e estratégias sobre a construção dos currículos e da efetiva inclusão (CABRAL & MARIN, 2017). Cabe ao professor também, combater os estereótipos, preconceitos, máculas, infâmias e discriminações para com esse público autista, enaltecendo para os pais e demais colegas, a incrível capacidade que possuem essas crianças autistas, que apenas possuem o seu mundo particular que precisa ser compreendido, aceito e respeitado.

1.6 Perguntas da Investigação

1.6.1 Pergunta Norteadora

Quais as tensões e estratégias metodológicas que os professores apontam para trabalharem com crianças portadores do TEA?

1.6.2 Perguntas Específicas

- Quais metodologias os professores utilizam para trabalhar com alunos portadores do TEA?
- Qual a concepção dos professores sobre autismo?
- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?
- Como se comporta a criança portadora do TEA no ambiente educacional?
- Quais são as dificuldades que os alunos portadores do TEA, tem em relação ao ensino-aprendizagem?
- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?
- Quais os métodos de avaliação utilizados com crianças autistas?

1.7 Objetivos

1.7.1 Geral

- Analisar as tensões e as metodologias que os professores apontam para trabalharem com crianças portadores do TEA.

1.7.2 Objetivos Específicos:

- Identificar as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula com alunos autistas;
- Identificar as concepções dos professores sobre autismo;

- Analisar as tensões dos professores, em relação ao trabalho com crianças autistas;
- Analisar o comportamento das crianças portadoras do TEA, no ambiente educacional;
- Analisar os métodos de avaliação com crianças autistas.

1.8 Justificativa

O professor contemporâneo tem que buscar melhorias em suas habilidades profissionais, dos seus conhecimentos científicos e de suas ideias sobre desenvolvimento e educação, pois, sabendo disso a qualquer momento em sua vida profissional pode se deparar com alunos especiais portadores de algumas patologias que não são habituais. E em especial se tratando do autismo que é diferente e cada indivíduo tem a sua particularidade. Detalhes com a linguagem a ser utilizada, a disponibilidade de objetos e até o local são determinantes para esta finalidade.

A escolha da temática da pesquisa, se deu a partir da necessidade de entender, porque os professores se afligem tanto, para trabalhar com crianças portadoras do TEA, e quais as melhores metodologias aplicadas para poder atender as exigências do MEC, em relação a inclusão e aprendizagem dessas crianças.

A relevância desta pesquisa pode ser considerada de irrefutável indispensabilidade epistemológica, pois se destaca pelo intuito de proporcionar para os educadores e profissionais de apoio educacional informações, metodologias, métodos adaptados que auxiliem no processo de ensino-aprendizado para crianças autistas, desconstruindo inverdades que geram preconceito a respeito do tema.

O trabalho destina-se também de forma útil e respeitosa aos pais de crianças com autismo, que em sua maioria, ficam inicialmente perdidos, sem saber a quem recorrer e nem por onde começar, mas que necessitam do reconhecimento social dos seus filhos, não como indivíduos especiais, mas como cidadãos plenos que possuem peculiaridades e direitos e que merecem ser respeitados e incluídos na escola e na sociedade.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva: Autismo

A seguir serão anunciadas algumas características do Transtorno do Espectro Autista indicadas em diferentes referências. A discussão será centralizada nos seguintes aspectos: histórico, as mudanças de nomenclatura ao longo do tempo, suas caracterizações em diferentes alicerces, assim como a relação entre autismo e escolarização.

Conforme Bosa (2002), o autismo é uma temática altamente chamativa, pois mesmo com os estudos realizados até o momento, sua abordagem continua a desafiar profissionais de diferentes áreas. Contudo, a referente autora clarifica a necessidade de um esforço maior, a fim de compreender fenômenos relacionados ao autismo em que existe pouca explanação e esclarecimento.

Neste contexto, Bosa (2002), traz circunstâncias ligadas ao autismo que foram construídas historicamente, indicando que as primeiras publicações sobre o autismo apresentaram a autoria de Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), na década de quarenta (BOSA, 2002, p. 02).

Kanner, em suas pesquisas percebia que as crianças autistas apresentavam dificuldades específicas no relacionamento interpessoal, de forma que em diversos casos não respondiam ao que advinha do exterior. Ao mesmo tempo exaltava estas crianças como inteligentes, embora muitas vezes não o demonstrassem (BOSA, 2002, p. 02-03).

Outros pontos estudados e analisados por Leo Kanner foram a forma de movimentação e a forte presença de rotinas e grandes resistência às mudanças. Dessa forma, Kanner falava da habilidade das crianças autistas para poderem girar certos objetos e o fato destas ficarem envolvidas com a atividade. Levando a compreender que esse processo repetitivo, era para que a criança pudesse compreender qual a real função do objeto.

Em 1956 Kanner declarou que todos os indivíduos com o transtorno Autista não possuíam a aptidão para um relacionamento social nem para reagir perante situações da vida. Em sua concepção o autista não teria imaginação. Ao contrário, Bleuer afirmou que os mesmos indivíduos sofriam com a ausência da realidade, pois penetravam em seu mundo particular, ignorando o seu redor. O autista mergulharia no

seu interior, em sua própria e fecunda imaginação (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p.19).

Ainda voltando-se à questão das rotinas, Kanner percebeu as dificuldades das crianças autistas a lidarem com as trocas diárias. Isto é, alguma coisa que pudesse alterar sua rotina, a situação seria sentida, por estas crianças. Conforme Bosa (2002) estas considerações de Kanner são fundamentais para que hoje se compreenda a necessidade de previsibilidade na educação e socialização de crianças autistas (BOSA, 2002, p. 03).

Quanto ao histórico das compreensões sobre o autismo, Bosa (2002) esclarece que houve diferentes concepções no campo científico, dentre as quais se destacam a associação do autismo a uma patologia, bem parecida com a esquizofrenia, ou ainda, as dificuldades no relacionamento interpessoal oriunda da falta de estímulo, atenção da família, principalmente por parte das mães.

Diante desse cenário, Bosa (2002), aponta novos estudos referentes ao autismo, durante as décadas posteriores às publicações de Kanner, mostrando como a partir dos anos oitenta, aconteceria uma extrema mudança de protótipo, o que significou para a época, uma superação nas oposições existentes entre autismo, psicose e esquizofrenia. Contudo, o autismo passa a ser denominado Transtorno Global do Desenvolvimento.

De acordo com Schwartzman (2010), os Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD) passaram a incluir o Autismo, a Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Além disso, segundo o autor, mais recentemente denominou-se o termo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) para abranger o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Conforme consulta à Cartilha dos Direitos das Pessoas com Autismo, publicada em 2011, com apoio da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, do Movimento Pró Autista, o referido transtorno acarreta alterações significativas nas áreas da comunicação, interação social, além do comportamento. Ainda segundo este material, algumas características deste transtorno estão presentes antes dos três anos de idade.

Contudo, suas causas ainda não estão totalmente constatadas. Logo, dentre as especificidades da criança com TEA pode-se destacar: o relacionamento com outras pessoas onde pode apresentar a possibilidade de não despertar o seu interesse, o contato visual pouco frequente, linguagem oral utilizada com dificuldade

ou não aplicada, a aparição de movimentos repetitivos, resistentes às mudanças na rotina, opção em ficar sozinho, dentre tantas outras. Além destas características da pessoa com Autismo, Bosa (2006) evidencia a importância do diagnóstico precoce, onde poderá auxiliar no planejamento e nas intervenções, que por sua vez influenciarão no desenvolvimento da criança. Bosa (2006) chama a atenção para a existência das diferentes abordagens que podem estar ligada na questão da conduta ao investirem em elementos visuais a fim de aprimorarem a fala, incitando a comunicação e o aspecto social.

Quanto ao processo de escolarização de crianças com TEA pode-se lembrar que o mesmo é recente. Neste contexto, Santos (2011) com base em Martins (2009) traz dois pontos principais: primeiro, a relevância de evitar o isolamento típico das crianças com TEA, o que dependerá diretamente do modo como se constroem as relações com estas crianças, tendo em vista que o indivíduo se forma como sujeito a partir da relação do seu eu com outro. O segundo ponto a ser levado em consideração são os questionamentos de como os demais veem e se relacionam com as crianças que apresentam TEA.

Santos (2011), a partir das contribuições de Lago (2007) nos remete à importância do papel desempenhado pelos/as professores/as neste processo da escolarização de crianças com TEA.

Ao longo dos anos, outros pesquisadores e estudiosos também foram desenvolvendo seus estudos como Klin (2006) onde agrupou pessoas com autismo conforme suas características; seguindo algumas alterações, como por exemplo, relacionando o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento.

Segundo Klin (2006), os autistas podem ser agrupados conforme as características comportamentais que permitem avaliar seu grau de severidade. No grupo considerado gravíssimo ou severo temos os indivíduos com comprometimento maior se apresentando com lingual verbal ou não verbal, um intermediário e um terceiro grupo com comprometimento mais discreto.

Segundo o autor: Há uma variação significativa de sintomas no autismo. As crianças com performance mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado 'ativo, mas estranho, no sentido de

que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8).

Contudo, é visível perceber aspectos que rompem barreiras e levam à inclusão.

Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001), a lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a lei de amparo à pessoa com autismo, a lei nº 12.764/12, esta, por sinal, considerada uma das mais importantes para o Brasil nesse enfoque da inclusão da pessoa com TEA.

Apenas em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96 recompõe a geração do ensino voltada à pessoa com Necessidade Educacional Especial e determina um sistema de ensino semelhante a uma educação inclusiva. No capítulo V, da sessão da educação especial, em seu art. 59 expõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Com o objetivo de proporcionar a inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007, “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p.15).

A entrada e a continuidade da pessoa com Necessidade Educacional Especial ao ensino regular é crucial para o processo de inclusão, bem como a aprendizagem e a participação ativa desse indivíduo.

No Brasil, em 2012, é instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a intitulada como “Lei Berenice Piana”, dando devidamente, o reconhecimento e a importância da pessoa com autismo na sociedade brasileira. A lei alega que para todos os efeitos legais, o autismo passa a ser considerado como uma deficiência.

Sancionada a lei nº 12.764 no dia 27 de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo passa a ser vista no Brasil de forma mais eloquente. No art. 3º da lei, afirma que são direitos da pessoa com TEA:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 12.764/12).

2.1.1 Função da Escola e o papel do Professor frente à inclusão de crianças portadoras do TEA

Quando abordamos sobre o tema inclusão, recaímos diretamente sobre o papel do professor frente a esse processo, tendo em vista que o mesmo estabelece um contato contínuo com a criança. As transformações sociais que vêm acontecendo na sociedade, traz também novas atribuições que recai sob a responsabilidade do professor, e este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras e adversas do dia a dia, incluindo a educação de crianças com autismo.

Quando apontamos o papel que tem o professor, pressupomos que se faz necessário uma interposição imediata por parte deste, nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um interlocutor de conhecimentos para ser um mentor, que incentiva o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de relações construídas no envolvimento de toda a turma. Assim definimos mediação como sendo “O processo

de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26). O processo de inclusão está diretamente ligado com o processo de ensino-aprendizagem, onde implica não só incluir ou inserir o indivíduo na escola, precisa ofertar um ensino de qualidade e para isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas, flexíveis e eficaz.

Para que se possa alcançar o principal objetivo voltado para seu trabalho, esse comportamento terá que ocorrer independente da dissemelhança encontrada em sala de aula.

Lopez (2011) “atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento”.

De acordo com Mousinho, et al (2010) as crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização, são geralmente vistas como excêntricas e bizarras por seus colegas, tornando difícil e complexo o papel do professor diante do desafio de ensinar e incluir simultaneamente. As crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais.

Por inocência não compartilham do senso comum. Sua firmeza causa dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais frágeis e ansiosas. Várias vezes não aceitam o contato físico. Se determinada situação for mal dirigida, podem permitir que sejam exploradas e ridicularizadas por outras crianças.

A função do professor nesse ponto de vista, é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adaptar a sua metodologia para atender as necessidades dos mesmos.

Diversas situações, das crianças com autismo ficam à mercê do conhecimento e da não participação das atividades grupais, de modo que exija do professor delicadeza para incluí-lo ao convívio com o meio, tendo em vista que é pôr meio do processo de socialização que se constrói o desenvolvimento e aprendizagem.

É importante salientar que o professor identifique as dificuldades existentes e possa averiguar o grau de desenvolvimento desses indivíduos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devam ser trabalhados com as crianças.

Segundo Santos (2008, p.30),

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

É imprescindível que o professor saiba todas as características e dificuldades que engloba esse transtorno, somente dessa maneira, ele será capaz de planejar suas ações de forma que, no vivenciar das experiências a criança não seja pagante de atos discriminatórios.

Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz: É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Contudo, seus conhecimentos devem servir como base positiva para o planejamento das condutas a serem aplicadas e executadas [...]. Compreende-se que para um excelente resultado nesse processo, o professor deve ter certeza de suas práticas aplicadas e o conhecimento pleno do que é o autismo.

É de fundamental importância que o professor tenha sensibilidade para propiciar em sala de aula a certeza dos atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Durante a longa trajetória educacional, a formação que os professores tem não vem oferecendo uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuam uma formação básica, e concreta voltada para aspectos inclusivos ou específico para o autismo, implicando na falta de entendimento acerca das necessidades desiguais com conhecimentos necessários para instruir a criança autista. Além de observar, estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a missão de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, proporcionando às crianças o conhecimento das diferenças e o estímulo para que elas progridam no ato de solidariedade.

O professor deve contribuir e estimular na criança a autoconfiança e a liberdade, pois são atributos ausentes na formação de sua personalidade. Se outorgar ao professor também o dever de desenvolver atividades de acordo com o nível de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar com destreza as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social nas atividades escolares.

Todavia, as escolas necessitam estarem preparadas e adaptadas criando acessibilidades para atender de forma inclusiva os alunos autistas.

Como afirma Schneider (2005, p. 3):

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais e estratégias de ensino. Para que a escola atue nessa perspectiva, torna-se necessária uma nova percepção acerca da educação. Trata-se da busca de uma renovação do sistema educacional, a fim de proporcionar uma aprendizagem satisfatória para todos os educandos.

Neste aspecto, os professores precisam de constante formação continuada para entenderem seus alunos autistas e desenvolverem materiais didáticos e métodos de ensino apropriados, a escola deve dispor de profissional de apoio, pois esse profissional é garantido por lei para alunos com deficiência e a escola deve dispor de estrutura física e materiais didáticos adaptados, além de uma rede de apoio a família da criança autista para que aí sim, possamos falar em uma educação de fato inclusiva.

2.1.2 AUTISMO: CAUSA, SINTOMAS E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO

Segundo pesquisa feita pelo Zenklub em 13 de maio de 2018, as pessoas portadoras do TEA, apresentam níveis de comportamentos diferentes, e para cada um é recorrente um tipo de atitude e atenção, como destacado a seguir, junto com a sua definição atual: o nome autismo é dado a um conjunto de transtornos de desenvolvimento que causam problemas na linguagem, dificuldades de comunicação, interação social e comportamento das pessoas.

Em 2013, no lançamento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o autismo recebeu uma nova nomenclatura:

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Dessa forma os graus de autismo puderam ser melhor avaliados, estudados e trabalhados por especialistas e a ciência em geral, a partir dessa consideração de espectros.

O autismo não tem cura, ou seja, uma criança diagnosticada com autismo, seguirá autista durante toda as fases da sua vida, a diferença está no desempenho dessas pessoas, que, ao ser diagnosticadas como autista devem buscar acompanhamento médico e psicológico, para que ela possa desenvolver adequações sociais mais eficientes. Ou seja, quanto mais cedo o autismo for detectado e quanto mais cedo ele for trabalhado, mais eficiente será o tratamento.

Não existe uma causa única e determinada para o aparecimento do autismo na infância. Até os anos 80, o autismo era considerado um transtorno adquirido por influência de fatores do ambiente.

O que se sabe hoje, porém, é que o autismo é resultado de uma série de alterações no funcionamento normal do cérebro, em que a comunidade médica acredita, que fatores genéticos representam cerca de 90% das causas do autismo, enquanto fatores ambientais só são responsáveis por 10%.

Mesmo a genética tem o maior papel no surgimento do autismo, nenhuma alteração genética específica foi apontada, até hoje, como a responsável por todos os casos desse transtorno. Pelo contrário, é provável que exista muitas mutações genéticas que podem desencadear o autismo.

Todas as pessoas que têm autismo apresentam sintomas em comum como dificuldades de comunicação, interação e comportamento social, além de terem, na maioria das vezes, comportamentos rotineiros e repetitivos.

No entanto, os sinais de autismo vão afetar cada pessoa de maneira e intensidade diferentes, dependendo de fatores como o grau de comprometimento, associação ou não com deficiência intelectual, e com presença ou não de fala.

Algumas pessoas autistas podem ter dificuldades de aprendizado em diversas fases da vida, desde o estudo na escola até aprender atividades da do dia a dia consideradas simples, como tomar banho ou preparar a própria refeição. Enquanto muitos podem levar uma vida relativamente “normal”, outros autistas podem precisar de ajuda profissional durante toda a vida.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5 (2014):

O diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (DSM-5, 2014, p.32).

Assim, diagnósticos seguros são fundamentais para orientar a família a seguir as sugestões de tratamento. Hoje há recursos que, apesar de estarem em processos de avaliação, já se tornam um referencial para auxiliar no diagnóstico: a Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA), o Inventário de Comportamento Autístico (ABC) e o Questionário de Verificação do autismo (ASQ) estão sendo pesquisados e poderão ser de grande utilidade para se diagnosticar pessoas autistas.

2.1.3 - AUTISMO INFANTIL

Como falamos, os primeiros sinais de autismo geralmente surgem quando a criança tem entre 2 e 3 anos de idade, momento em que ela tem uma maior interação e comunicação com as pessoas e o ambiente. O autismo é “um transtorno que se manifesta antes dos três anos de idade e se prolonga por toda vida. Caracteriza-se por apresentar alguns sintomas que podem comprometer a socialização, a comunicação e o comportamento” (SILVA; GAIATO; REVELES 2012, p.11-12). Mas isso não impede de uma pessoa com autismo exercer seu papel diante da sociedade.

A principal área prejudicada é a da habilidade social. A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e na verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros, etc.), têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar rotinas (SILVA; BONIFACIO; THADEU, 2012, p.118).

Vale ressaltar que a atuação do psicopedagogo é fundamental no processo de tratamento e aprendizagem da criança autista pois este profissional desenvolve trabalhos que auxiliam na convivência da criança, motivando-a e estimulando-a para a formação da sua evolução e maturação durante seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

[...] a redução dos traços autísticos no sentido das relações sociais, da aprendizagem e da escolarização, motivando permanentemente a expansão e possível maturação da capacidade das áreas comprometidas, a fim de obter resultados mais funcionais, na perspectiva de um desenvolvimento pessoal, por meio de oportunidades pedagógicas que os impulsionam a desenvolver e concretizar trabalhos que sejam úteis para atender às suas necessidades do cotidiano. (RODRIGUÊS; SPENCER, 2010, p.69).

Veja algumas características que podem te ajudar a identificar se uma criança pode apresentar o Transtorno de Espectro Autista:

✓ **Na interação social**

- Não olhar nos olhos ou evitar não olhar nos olhos mesmo quando alguém fala com ela;
- Risos e gargalhadas inadequadas ou fora de hora, como durante um velório ou uma cerimônia de **casamento**;
- Não gostar de carinho ou afeto e por isso não se deixa abraçar ou beijar;
- Dificuldade em relacionar-se com outras crianças e por isso prefere ficar sozinho do que brincar com elas;
- Repetir sempre as mesmas coisas, sons e palavras; brincar sempre com os mesmos brinquedos.

✓ **Na Comunicação e Linguagem**

- A criança sabe falar, mas prefere não falar nada e mantém-se calada por horas, mesmo quando fazem perguntas para ela;
- Repete a pergunta que lhe foi feita várias vezes seguidas sem se importar se está chateando os outros;

- Mantém sempre a mesma expressão no rosto e não entende gestos e expressões faciais dos outros;
- Quando fala, a comunicação é monótona e com tom pedante.

✓ **No comportamento e personalidade**

- Não tem medo de situações perigosas, como atravessar a rua sem olhar para os carros;
- Aparentemente não sente dor e parece que gosta de se machucar ou de machucar os outros de propósito;
- Olha sempre na mesma direção como se estivesse parado no tempo;
- Fica se balançando para frente e para trás por vários minutos ou horas ou torcer as mãos ou os dedos constantemente;
- Dificuldade a se adaptar a uma nova rotina ficando agitado, podendo se auto agredir ou agredir os outros;
- Ficar extremamente agitado quando está em público ou em ambientes barulhentos.

2.1.4 ADOLESCENTES E ADULTOS AUTISTAS

Os sintomas de autismo podem ser mais leves em adolescentes e adultos por dois motivos principais: ou os sinais do transtorno passaram despercebidos durante a infância ou devido a melhora por meio de tratamentos especializados. O autismo na adolescência é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, sendo assim, a idade mental pode não acompanhar a idade cronológica.

No caso dos adolescentes autistas, a passagem da fase da infância para a adolescência pode ser conturbada, ou não acontecer de maneira eficaz, sujeitando o autista a permanecer na condição de criança. São necessários estímulos para que o autista se relacione com o mundo que o cerca e, para que isso ocorra, é fundamental que ele seja envolvido no ambiente em que convive (BAGAROLLO; PANHOCA, 2010).

A escola precisa desenvolver métodos que despertem o interesse dos adolescentes no aprendizado, pois [...] “as potencialidades espetaculares estão relacionadas às áreas de memória, cálculos matemáticos, cálculos de calendários, desenhos, artes plásticas, música, literatura e outros conhecimentos gerais. [...]”.

(SILVA; BONIFACIO; THADEU, 2012, p. 246). É preciso ressaltar que essas pessoas devem ser incluídas na sociedade, nas escolas e no mercado de trabalho.

Veja algumas características comuns em jovens autistas:

- Ausência de amigos: geralmente o contato com pessoas se limita ao círculo familiar, colégio ou relações virtuais pela internet;
- Evita sair de casa: tanto para atividades habituais, como utilizar transportes e serviços públicos, como para atividades de lazer, preferindo sempre atividades solitárias e sedentárias;
- Falta de autonomia: principalmente para trabalhar e desenvolver uma profissão;
- Costumam ter sintomas de depressão e ansiedade;
- Dificuldade de interação social, e interesse apenas em atividades específicas.

É importante enfatizar que o adolescente precisa de intervenções psicoterápicas que possibilitem o diálogo auxiliando-o na compreensão do mundo que o cerca e no relato dos fatos cotidianos, pois, o adolescente autista, ao apropriar-se da linguagem para a comunicação, passa a ter que reportar-se às suas relações de convivência social, o que é uma dificuldade para ele devido à dificuldade de socialização. Neste aspecto, o ambiente familiar é crucial para a qualidade de vida do adolescente autista.

O ambiente desempenha, neste estágio, o papel de imensa importância, a ponto de ser mais adequado, num relato descritivo, supor a continuidade da existência e do interesse do pai, da mãe, da família pelo adolescente. Muitas das dificuldades que passam os adolescentes, e que muitas vezes requerem a intervenção de um profissional, derivam de más condições ambientais (WINNICOT, 2005, p.117).

É portanto, imprescindível que haja uma boa relação entre o ambiente escolar e a família em prol de auxiliar os adolescentes autistas, pois nessa fase difícil da vida, a insegurança é algo presente e todo apoio é essencial para se maturar o adolescente autista.

2.2 TIPOS DE AUTISMO

Segundo a classificação do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), existem 3 tipos principais do Transtorno de Espectro Autista, cada um

representando uma intensidade e maneiras diferentes de como o autismo se manifesta.

Beatriz, Bonifácio e Thadeu (2012, p. 64) dividem o autismo nos seguintes grupos:

- Traços do autismo, com características muito leves;
- Síndrome de Asperger;
- Autismo em pessoas com alto funcionamento;
- Autismo clássico, grave, com retardo mental associado.

Os traços de autismo leves se referem às pessoas que não apresentam todas as áreas afetadas, mas apenas dificuldades em uma delas. Porém, é preciso tratar esses traços para que não venham a se agravar em lesões maiores para toda a vida.

No caso da Síndrome de Asperger, a pessoa possui apenas a área da socialização afetada. Prefere ficar sozinha em seus afazeres, não se expressa claramente e não entende os demais. Não demonstram fracasso na linguagem e nem atraso intelectual, o que com um acompanhamento pode a vim despertar todas as suas capacidades (SILVA; BONIFACIO; THADEU, 2012).

Os indivíduos que trazem o alto funcionamento oferecem dificuldades na linguagem e na interação social, sendo passíveis de adquirirem conhecimentos e aprendizagem que, se bem trabalhados, trarão resultados surpreendentes.

O autismo clássico ou o grave “é o mais conhecido, é como as pessoas imaginam o que sejam autismo. Pessoas com essa categoria apresentam grande dificuldade na socialização, interação e na linguagem”. (SILVA; BONIFACIO, THADEU, 2012, p. 70).

✓ **Síndrome de Asperger**

A Síndrome de Asperger é considerado o autismo leve, ou seja, é a forma mais branda do espectro autista. Ela se diferencia do autismo clássico por não implicar qualquer atraso de linguagem significativa ou prejuízos.

Mesmo em casos de diagnóstico do autismo leve, os sintomas podem ser fortes na criança com síndrome de Asperger. O médico Hans Asperger (1944, p. 66) considera-a: “como um distúrbio do desenvolvimento associado a alterações

orgânicas e enfatizava a hipótese de uma lesão de integração de informações”. Por isso, quanto antes os sinais forem detectados e tratados melhor.

Além disso, o humor dos autistas é imprevisível e pode “se alterar de um instante para o outro, passando do riso incontrolável e aparentemente sem razão, ao choro inexplicável. Podem apresentar distúrbios psicossomáticos, como o distúrbio do sono e distúrbios alimentares” (CAMARGOS, 2002, p.23).

Esse tipo de autismo tem algumas características marcantes, como excepcionais habilidades verbais, problemas com simbologias e com interações sociais e também comportamento obsessivo em interesses especiais.

A síndrome afeta três vezes mais meninos e, pelo fato do autista que tem Asperger apresentarem inteligência acima da média, alguns especialistas a chamam de “Autismo de Alto Funcionamento”.

Por outro lado, pessoas com Asperger têm grande chance de desenvolver transtornos como depressão e ansiedade na fase adulta.

✓ **Transtorno Invasivo do Desenvolvimento**

Pessoas que são diagnosticadas com o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, dentro do espectro autista, são aquelas que têm um grau de autismo um pouco mais grave do que a Síndrome de Asperger e mais leve do que o transtorno autista.

Quem tem esse tipo de transtorno pode apresentar diversos e diferentes sintomas, mas os mais comuns são: interação social prejudicada; competência linguística superior ao transtorno autista, mas inferior a Síndrome de Asperger; menos comportamentos repetitivos.

✓ **Transtorno Autista**

O transtorno autista abrange todas as crianças e adultos que apresentam sintomas mais graves do que os manifestados na Síndrome de Asperger e no Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Nesse tipo de autismo, a capacidade social, cognitiva e linguística é bastante afetada, além de terem comportamentos repetitivos em grande intensidade.

Esse grau do espectro autista normalmente é diagnosticado antes dos três anos de idade e ele pode ser identificado por meio de alguns sinais como: desenvolvimento atrasado da linguagem atrasada, dificuldade em fazer pedidos usando a linguagem; falta de contato com os olhos quando se fala em auto-estimulação comportamento como balançar ou bater as mãos.

NÍVEIS DO AUTISMO

Além desses tipos de transtornos, o autismo segundo o zenklub também apresenta três diferentes níveis:

Nível de Gravidade	Comunicação Social	Comportamento restrito e repetitivo
Nível 1: Leve	Nesse nível há dificuldades e pouco interesse em iniciar uma interação social	Inflexibilidade no comportamento interferindo no funcionamento de um ou mais contexto. Além de apresentarem uma dificuldade significativa em trocar de atividade, se organizarem e planejarem.
Nível 2: Médio	Grande déficit nas habilidades sociais e ocorrem prejuízos de interação, mesmo quando há apoio	Inflexibilidade no comportamento que também dificulta o entendimento de mudanças, além de apresentarem comportamentos restritos ou repetitivos frequentes.
Nível 3: Grave	Deficiência grave na comunicação verbal e não verbal, além da dificuldade de interação social	Mesmos níveis comportamentais das pessoas com nível 2

2.2.1 METODOLOGIAS DOCENTES, PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS

É notório que o professor precise de um leque de opções para realizar o trabalho com crianças autistas, em sua sala de aula, e para isso precisa recorrer e estratégias que o faça sentir-se seguro, e acima de tudo atingir o objetivo pedagógico,

pedido no projeto de inclusão social, que não se restringe apenas em inserir crianças com algumas patologias em salas regulares.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Dessa forma, quando crianças com algum tipo de deficiência chegam às instituições de ensino devem encontrar materiais adaptados se preciso, professores auxiliares, oportunidade de participação para que seu potencial seja desenvolvido, condições adequadas de estudos e que este seja recebido como qualquer outra pessoa.

Segundo o Ministério da Saúde (2000):

O início do convívio com uma criança autista coloca a família diante de uma realidade que ainda lhe é desconhecida, e que só deixará de sê-la quando esta for capaz de entrar em contato consigo própria; o que significa a aceitação das situações estabelecidas. É nesse momento que a família se depara com seus próprios preconceitos, que poderão caminhar para a rejeição ou aceitação do autismo. Aceitar é enxergar a realidade, que possibilitará a criação de instrumentos capazes de modificar a realidade. Do contrário, ficará adiado o contato com o autismo, por ser este doloroso. (BRASIL, 2000, p. 14).

O professor empenhado pode executar muitas ações pelas crianças com autismo, mesmo que não seja um exímio conhecedor nessa área. Com presteza, dedicação, carinho, amor e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança.

O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Algumas sutilezas, como falar baixo, chamar a atenção de forma delicada ou ajudá-lo a entender o conteúdo por meio de figuras ou imagens, são sempre muito bem-vindas. Para isso, é importante avaliar os pontos fracos de seu aluno e colocar em prática as estratégias. Seu empenho pode fazer uma enorme diferença na vida dele. Pode tirá-lo de um mundo com repertórios restritos e redirecioná-lo a um universo repleto de novidades e atrativos. Além disso, pode facilitar sua convivência em grupo de maneira harmônica e prazerosa. (BARBOSA, 2012, p.55).

O professor pode contribuir no desenvolvimento da criança com autismo da seguinte forma:

1. Sente o mais próximo possível do professor; 2. Seja requisitado como ajudante do professor algumas vezes; Use agendas e calendários, listas de tarefas e listas de verificação; 3. Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos; 5. Seja estimulado a trabalhar em grupo e a aprender a esperar a vez; 6. Aprenda a pedir ajuda; 7. Tenha apoio durante o recreio onde, por exemplo, poderá dedicar-se a seus assuntos de interesse, pois caso contrário poderá vagar, dedicar-se a algum assunto inusitado ou ser alvo de brincadeiras dos colegas; 8. Seja elogiado sempre que for bem sucedido (MELLO, 2007, p. 30).

2.3 METODOLOGIAS APLICADAS EM SALA COMO ATIVIDADE PARA CRIANÇAS AUTISTA

“A organização e a rotina do ambiente são imprescindíveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do autista, alguns procedimentos irão estruturar suas funções emocionais e cognitivas dando condições para inserir outros procedimentos de intervenções” (CAMARGOS, 2002). De acordo com o autor, as ingerências pedagógicas devem sobrepor técnicas e estratégias pedagógicas, desenvolvendo oportunidades para o reconhecimento da criança na sua condição humana e na sua formação dos laços, devendo a educação investigar suas especificidade e potencialidades. Porém, as intervenções são obrigatórias no processo de escolarização da criança autista no ambiente educacional, fazendo-se necessários realizar procedimentos metodológicos objetivo, para poder nortear os profissionais educacionais na evolução dos indivíduos autistas.

Com relação aos direitos da criança autista na escola, Alves (2010) explana que a escola deve:

Conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; treinar os profissionais e buscar novas informações; buscar consultores para avaliar as crianças; preparar programas para atender a diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades; ter professores cientes que a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; educadores conscientes que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes; analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos, alterar o ambiente; a escola deverá prover o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos (ALVES, 2010, p.45).

Camargos (2002) baseado em Redl e Wineman relata que algumas técnicas para intervenções são importantes e precisam ser analisadas:

1. Indiferença planejada - Avaliar o comportamento de superfície e limitar a interferência às coisas em que seja realmente necessária para impedir que o comportamento indesejado da criança surja para chamar atenção; 2. Interferência sinalizadora - Às vezes as crianças agem de forma inadequada pelo seu ego, então, bastará uma sinalização da parte do professor para que a mesma retorne para si. Porém, este método não funciona quando o adulto está sem crédito com a criança ou nos casos patológicos graves;

3. Proximidade e controle pelo toque - A proximidade de uma pessoa calma e segura pode tranquilizar a criança. O toque de um amigo significa para ela, que está segura com aquela pessoa;

4. Participar numa relação de interesse - Demonstrar constante interesse pela atividade que a criança realiza é um grande estímulo;

5. Afeição hipodérmica - Para manter o controle frente a uma ansiedade, às vezes basta uma súbita quantidade de afeto;

6. Descontaminação da tensão por meio do humor - O bom humor neutralizará sentimentos de culpa e medo, aliviará tensões e abrirá possibilidades de interação entre a criança e os profissionais;

7. Ajuda nos obstáculos - Esse método só funciona para frustrações provenientes de um bloqueio ou impasse na solução do problema;

8. Reagrupamento - As crianças às vezes apresentam comportamentos desencadeados pelo próprio psicológico, e o reagrupamento serve para inserir a criança num grupo maior do que ela está acostumada;

9. Reestruturação - Pode acontecer de haver perda de interesse pela atividade em desenvolvimento ou cansaço pela concentração que ela requer, então, usa-se a reestruturação da atividade por uma substituição mais facilmente equilibrável retomando assim, a atenção da criança;

10. Adequação de espaços e de instrumentos - Os espaços e instrumentos devem ser adaptados ao aluno como ambiente e objetos apresentados nele;

11. Remoção antisséptica - É uma medida de emergência utilizada quando o comportamento da criança descontrolada atinge uma intensidade que não consegue controlar, o professor permanecerá na sala, com as atividades do grupo e outra pessoa recebe e maneja o comportamento no sentido de acalmá-la;

12. Contenção física - Em muitos casos é necessária a contenção física da criança, evitando futuros problemas com a agressividade, procurando acomodá-la até que se acalme;

13. Permissão e proibição autoritária - É importante que o professor saiba os momentos de permitir ou interferir certos comportamentos, para tanto é necessário saber posicionar-se diante de algumas situações;

14. Promessas e recompensas - É necessário que a criança seja capaz de estabelecer relação entre uma recompensa futura e seus atos; 15. Atividades lúdicas - Andar, pular, balançar-se, nadar e brincar na água são atividades que proporcionam muito prazer a criança autista.

2.3.1 MÉTODOS DE INTERVENÇÃO DE APRENDIZAGEM

MÉTODO ABA - (Applied Behavior Analysis ou simplesmente conhecida como Análise de Comportamento Aplicada). Considerado hoje como um dos métodos mais completos e eficazes, para o trabalho com autistas. De acordo com Mello (2001) ABA, é um tratamento comportamental indutivo e tem por objetivo ensinar a criança habilidades, por etapas, que ela não possui.

As características gerais de uma intervenção baseada na ABA, envolvem identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados, seleção e descrição dos objetivos, e delineamento de uma intervenção que envolve estratégias comprovadamente efetivas para modificação do comportamento.

Por fim, a intenção é que as condutas aprendidas e modificadas sejam generalizadas para diversas áreas da vida do indivíduo (CAMARGO & RISPOLI, 2013; Cartagenes et al., 2016; FISHER & PIAZZA, 2015).

Para tanto, durante as sessões de aplicação das atividades da ABA, o profissional deve realizar manejos comportamentais que são necessários para o desenvolvimento da criança, por exemplo, criar diferentes maneiras de brincar com os brinquedos, elogiar, imitar e reproduzir o comportamento da criança (SHILLINGSBURG, HANSEN, & WRIGTH, 2018).

Deve definir e medir continuamente os comportamentos-alvos, aumentar a motivação por meio de fornecimento variado de reforços (seja algum brinquedo, objeto que a criança goste ou elogios) fornecer, instruções claras e diretas, identificar e usar

instruções efetivas, reforçar toda vez que a criança se aproximar do comportamento-alvo (modelação), buscar respostas simples em comportamentos mais complexos e por fim, usar métodos explícitos para promover a generalização e a manutenção dos comportamentos, em que os comportamentos alvos sejam reproduzidos em vários contextos da vida da criança (FISHER & PIAZZA, 2015).

As respostas positivas de mudança do comportamento, em decorrência das ações pedagógicas, dão provas ao terapeuta de que o aprendizado está fluindo. Logo é observado na lógica comportamental, que, quando um evento particular de Estímulo-Resposta é reforçado (recompensado), o indivíduo é fisiologicamente condicionado a reagir, tendendo a repetir as respostas positivas ou agradáveis referentes ao processo de aprendizagem e sociabilização. (RODRIGO, SPENCER, 2010, p.85).

Além disso, a ABA é caracterizada por uma coleta de dados antes, durante e depois da intervenção. O acompanhamento dessas informações serve para analisar o progresso individual da criança e auxiliar na tomada de decisões em relação aos programas de intervenção e as possíveis estratégias que melhor promovem a aquisição de habilidades necessárias para cada criança (CAMARGO & RISPOLI, 2013).

É, portanto um método complexo, que deve ser avaliado diariamente e que promete uma adaptação maior da criança com TEA, ao ambiente escolar, familiar e social.

MÉTODO PECS- SISTEMA DE COMUNICAÇÃO POR TROCA DE FIGURAS.

É um Sistema de Comunicação Aumentativo e Alternativo baseado na troca funcional de figuras. Este sistema foi desenvolvido nos Estados Unidos, por volta dos anos 80, por Lori Frost e por Andrew Bondy no Delaware Autistic Program (TELMO, 2006).

Por meio de imagens, os autistas, de diferentes idades e com dificuldade de comunicação, podem expressar-se de outras formas solicitando o que desejam. (CAVACO, NORA, 2014, p.92).

O PECS utiliza esse mecanismo para ensinar a pessoa autista a perceber que, pela comunicação, se alcança a realização de desejos. Manipular um objeto (brinquedo), saciar a vontade de comer ou beber são alguns exemplos da necessidade de comunicação intrínseca pertencente ao ser humano. (RODRIGUES; SPENER, 2010, p.86 e 87).

Através do sistema de comunicação, o autista estabelece sentidos de comunicação funcional facilitando as condições de expressão, evitando dependência constante das pessoas para atender às suas necessidades básicas.

Os seus autores descrevem o PECS como um manual de Comunicação Alternativa adaptado, principalmente, para pessoas com dificuldades severas de comunicação (por exemplo: crianças que não usam a fala para comunicar, ou que usam, mas, com limitada eficácia; sujeitos com falta de iniciativa comunicativa, ou que têm poucos parceiros de comunicação, etc.). Os alunos com Perturbações do espectro do Autismo (PEA) enquadram-se neste grupo de pessoas, dadas as suas dificuldades de comunicação.

O objetivo final da utilização do PECS é ajudar essas pessoas a desenvolverem competências comunicativas que lhes permitam comunicar eficazmente, promovendo a espontaneidade e a autonomia no seio de uma comunicação funcional. Ele proporciona situações de aprendizagem, nas quais a criança inicia o pedido partindo de uma figura e a persiste na comunicação até que o parceiro responda. (OZONOFF, et al., 2003).

Inicialmente, os resultados tangíveis obtidos pelos pedidos são mais motivadores para estas crianças do que os resultados sociais (FROST & BONDY, 2001, cit. LUND & TROHA, 2007). Com efeito, acaba por ser gratificante para a criança ver satisfeitas as suas necessidades e desejos através da comunicação.

O uso PECS ensina o indivíduo a abordar o parceiro comunicativo e a fazer-lhe um pedido através de um símbolo. Os símbolos podem ser muito parecidos com os seus referentes e assim, podem ser facilmente reconhecidos pelo aluno (GANZ & SIMPSON, 2004).

MÉTODO TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped children (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados). Surgiu na Universidade de Carolina do Norte, numa escola de medicina em 1996 e foi desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler e seus colaboradores. O modelo surgiu na sequência de um projeto de investigação, que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo.

Tem como filosofia ajudar estas crianças a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas, de modo a que atinjam o máximo de autonomia ao longo da vida (GONÇALVES, 29 et al., 2008).

Este “[...] programa vem responder diretamente a muitas necessidades terapêuticas e educativas especiais e únicas das pessoas com autismo” (TELMO, 2006, p.52). Este modelo de intervenção tem vindo a ser utilizado em Portugal desde 1996, e visa dar uma resposta educativa a alunos com Perturbação do espectro do Autismo que frequentam as escolas do ensino regular (GONÇALVES, et al., 2008).

Este modelo foca-se no ensino de capacidades de comunicação, organização e partilha social. Centra-se nas áreas fortes das crianças/jovens com Perturbação do espectro do Autismo, no processamento visual, na memorização de rotinas funcionais e interesses especiais, podendo ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes formas de funcionamento (Ibid, 2008).

Segundo Orrú (2007), o método TEACCH é um método educacional fundamentado no comportamento, que é utilizado para o treino do indivíduo de acordo com os comportamentos apresentados de forma exploratória adequada, seguindo instruções aplicadas previamente, dando seguimento com a avaliação do comportamento, onde faz-se uso da observação direta com registos sobre os comportamentos apresentados e a frequência que dos mesmos.

Esse método protagoniza um ensino sistematizado, formando um conjunto de estratégias baseados na estruturação do espaço, tempo, matérias e atividades voltadas para aprendizagem, dando mais autonomia para as crianças portadoras do TEA, diminuindo assim os problemas comportamentais.

Assim, dá para sintetizar que o TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação) é um programa de intervenção terapêutica educacional e clínico. Teve como marco preponderante a formulação do conceito de Autismo a partir da compreensão dos distúrbios do desenvolvimento relacionados à comunicação, à intervenção social e à cognição. (RODRIGO, SPENCER, 2010).

A programação das atividades (tempo, duração, material) da previsibilidade e das rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas é uma das características dos princípios metodológicos dirigidos ao aprendizado do aluno autista (RODRIGO; SPENCER, 2010, p. 80). Esses materiais atendem o autismo como ocorre no AMA

(Associação de Amigos Autistas), cujo procedimento é utilizado tanto com autistas leves e severos, porque vai além da estimulação cognitiva e reduz a ansiedade.

Além disso, é interessante mencionar que o Ministério da Saúde indica a musicoterapia enquanto “uma modalidade terapêutica que utiliza a música, enquanto som e movimento, para (re) estabelecer um canal de comunicação e possibilitar a prevenção, tratamento e/ou reabilitação de necessidades físicas, mentais, emocionais, cognitivas e sociais”. (BRASIL, 2000, p. 21).

2.4 CULTURA DA ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Atualmente a comunidade escola, busca definir melhor o que é a escola. Essa atual definição, visa um novo contexto de que o ambiente escolar foi feito para todos, onde o corpo docente e discente, além da comunidade possam juntos construir um novo ambiente

Dessa forma permite-se romper barreiras, mostrando um novo modelo, uma nova concepção de pensar de forma ampla, saindo do singularismo e entrando no pluralismo, onde o grande desafio de acordo com B. Lopes (2010, p.4): “Desafio da escola é (re) construir-se com uma boa escola, democrática, participativa, e inclusiva, cujo objetivo primeiro é o sucesso educativo de todos os alunos.”

Para se tornar esse espaço democrático onde todos possam opinar e contribuir, é necessário que haja uma aceitação das diferenças.

Pronta para acompanhar as mudanças, desta forma para que isso aconteça precisamos criar mecanismos onde professores, alunos e comunidade escolar em geral, se aceitem através dos valores e cultura existentes dentro da escola.

Para Macedo (2005, p.31):

A escola, hoje, é uma instituição sobrecarregada, que acumula funções socioculturais outrora mais bem repartidas: na rua, nas vizinhanças, nos quintais de nossas casas, na igreja, na praça. Muitas coisas que antes fazíamos e aprendíamos nesses lugares agora são feitos na escola.

É aceitando os desafios e lutando juntos, que irá se conseguir uma escola pautada em valores e respeito mútuo. Para se falar em cultura é necessário, portanto, não nos limitarmos a uma única visão, assim estaríamos excluindo os mais diversos

posicionamentos existentes e negando que a cultura está ligada ao indivíduo como pertencente a um grupo social plural.

Para maior entendimento sobre o conceito amplo de cultura nos reportamos para afirmação de Chauí (1995, p. 376): “cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Conforme Machado (2009, p. 14): “A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana”.

Como afirma Rodrigues (2001, p. 147): “Falar de diferença pode ser feito de outra forma: acentuando o contributo que os vários grupos sociais e culturais podem trazer à construção social, e não seguir inquestionavelmente o que tem sido a norma”.

Tem sido um dos maiores desafios da escola conviver com as diferenças e aprender a conviver com os conflitos ali existentes, e para isso é necessário que os conflitos não sejam ignorados como afirma Alarcão (2001, p. 25): “Uma escola que se pensa a si própria, não ignora seus problemas, pelo contrário, envolve todos os seus membros nos processos de tomada de decisão e de resolução”.

A escola que se apropria da diversidade cultural nela presente, e tenta de uma forma, política e social, com discursos inclusivos e impessoais, conseguirá o sucesso de uma melhor aprendizagem, além de viver de forma correta a cidadania. De acordo com Brzezinski e Santos (2015, p. 14), “a cidadania se aprende, mas, sobretudo, se conquista”, e a escola surge como o principal meio para essa conquista.

Segundo Bourdieu (2007) o gosto e as práticas de cultura de cada um de nós são resultados de um feixe de condições específicas de socialização”.

De acordo com Candau e Moreira (2003, p. 163-164):

Escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – ‘aqui todos são iguais’, ‘todos são tratados da mesma maneira.

Rodrigues (2000, p. 51) observa que “a educação inclusiva assume-se, como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades da evolução de todos”. Entendendo o mundo como diverso, mas, onde as oportunidades deveriam ser iguais. Mantoan (2003) faz uma importante análise quando discorre sobre a importância da reorganização das escolas:

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de "plano de curso" e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Não faz parte da cultura escolar a proposição de um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que a compõem. Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las (MANTOAN, 2003, p. 35).

A educação inclusiva firma-se como um novo desafio, um novo paradigma, exigindo uma mudança por parte das escolas, transformando sua estrutura e funcionamento.

Tornar uma escola inclusiva implica transformar a cultura escolar, suas práticas e seus saberes. Corroborando com esse tópico, Dominique Julia (1995) diz que cultura escolar':

Conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Forquin denomina de "Cultura da Escola". Para ele cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168).

Em contraposição ao conceito de "Cultura da Escola", Forquin apresenta a "Cultura Escolar" como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas.

Alguns recursos estruturam e determinam os meios pedagógicos, organizados, de uma logística e de uma tomada de decisões da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de "*mundo social*" da escola, ou seja, o conjunto de "características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p. 167).

A Educação Especial acontece em classes regulares ou em escolas especiais. Levando em consideração que, essas escolas devem está preparadas com seu corpo docente apto a receber esses indivíduos.

Rosa (2003, p. 232), sustenta que “as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demande ajudas e apoios intensos e contínuos”.

A Educação Inclusiva, é caracterizada como uma política pública de igualdade social, que assume a diversidade e o pluriculturalismo como particularidades do ser humano, e que cria a suplantação de qualquer empecilho, que proíba qualquer pessoa de executar seus direitos, mesmo que possua qualquer necessidade especial. “A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem” (Sanches, 2011, p.34).

A divergência de opiniões sobre o modelo de educação inclusiva no Brasil, dos professores e outros profissionais tais como: pais, pesquisadores e as próprias pessoas com NEE, debatem e procuram solucionar situações diversas que podem impossibilitar a real aprendizagem, seja qual for a área de conhecimento dos estudantes que possuam alguma limitação ou déficit de aprendizagem.

Algumas situações são mais discutidas, tais como:

- Os professores de ensino regular sentem-se inabilitados de atender às diferenças em sala de aula;
- Os professores de educação especial temem ver seu espaço suprimido;
- Pais de alunos sem deficiência combatem a inclusão por medo de agravar a qualidade da educação proporcionada a seus filhos;
- Pais de alunos com deficiência temem por ser negado o direito de seus filhos de ter uma educação de qualidade, visto que é direito de todos, entre outros.

Reforçando esses tópicos, Sanches (2001, p, 95) afirma: “A escola só será a grande promotora do indivíduo, em um espaço e um tempo em que se podem operar grandes mudanças de mentalidades para a construção de um maior equilíbrio individual e social, se todos quiserem e se todos estiverem verdadeiramente empenhados nisso”.

A grande deficiência dos problemas educacionais tem se instaurado de forma constante entre os educadores que, segundo Resende (2013, apud, Veiga, 2006, p. 63) "corroídos pelo 'cansaço pedagógico' e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, as receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo".

E é por isso que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é de fundamental importância, e assume que é função dele a concretização das ações que irão consolidar as práticas da cultura escolar, das quais podemos destacar: a inserção de todos os estudantes física e pedagogicamente, objetivando, como fator determinante a reorganização administrativa e pedagógica que por sua vez consolida novos e bons hábitos tendo a inclusão como norte para uma educação real e de altíssima qualidade para os estudantes em sua totalidade.

Bussmann (2013, apud, VEIGA, 2006, p. 40), confirma essa afirmação quando diz que "a especificidade de uma organização é determinada pelo compromisso, pela missão ou pelo objetivo que justifica sua existência ou a que se propõe, pelo público-alvo e pelo ambiente em que se insere". Destaca, também, que o maior desafio das instituições atual é o carecimento de mudança. Isso desencadeia a essas instituições forte e constante trabalho de tomada de decisões e para que isso seja real e ao mesmo tempo estruturado e participativo, é primordial a agilização do PPP que vai servir como base na construção dessas mudanças a partir das tomadas de decisões e finalmente vivenciadas no cotidiano escolar. Segundo a autora (2006) o gestor escolar deve apresentar funções que sejam capazes de conduzir de forma eficaz o andamento de todas as atividades na estruturação escolar, quer sejam administrativas, organizacionais ou pedagógicas, as quais são regidas pelo PPP e seguidas pela comunidade escolar. São elas:

Liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elementos de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas técnica, pedagógica e teoricamente sejam

efetivamente cumpridas por todos (BUSSMANN, 2013, *apud*, 2006, p. 45).

Sanches (2001, p. 93) assegura que a escola inclusiva "não é a escola do futuro, é a escola que cada um é capaz de criar hoje, dando-lhe a sua disponibilidade e o seu saber". Dessa forma, pode-se concluir que a escola inclusiva tem total condições de se tornar uma escola de qualidade para todos os alunos. Uma escola que seja capaz de apontar caminhos que se moldem às situações problemáticas de seus alunos, sejam elas individuais ou mesmo quando se referente ao grande grupo, promovendo e administrando meios e recursos disponíveis. Resumindo a escola inclusiva é a junção de todos que fazem parte, cooperando para uma escola mais justa solidária e humana, onde cada um possui seu espaço e ao mesmo tempo usufruem e compartilham dele entre si.

2.5 AVALIAÇÃO

A avaliação escolar ocupa um lugar de destaque na vida do professor, pais e alunos, pois sustenta a base de organização de um ambiente educacional. É por meio dela que seleciona os alunos que ganham títulos de aprovados e reprovados. Não era para ser um tipo de ferramenta seletiva e sim didática para ajudar cada vez mais no processo de ensino aprendizagem. Assim se torna necessária uma análise e conscientização sobre a perspectiva avaliativa concebida pelos professores, que relaciona o aluno através da nota obtida e não, por mediação da construção da aprendizagem em geral (HOFFMANN, 2011).

Vasconcelos (1998) faz uma análise mais ampla do que vem à ser avaliação.

A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento p.43).

De acordo do ponto de vista do autor, é necessário compreender que o processo avaliativo se estende para além dos testes e provas, além de atividades cujo processo final é a soma das notas. Serve como sustentação para resolução de decisões que enalteça o processo de aprendizagem.

Avaliar vem do latim "a+valere", que significa atribuir um juízo de valor (LUCKESI, 1995, p.28).

A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), quando trata da avaliação na Educação Básica, no Artigo 24, inciso V, diz: “A verificação do rendimento escolar observará o seguinte item: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais.

2.5.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Avaliar na Educação Inclusiva demanda do professor um olhar diferenciado, compreendendo que o mais importante é a qualidade e não a quantidade do que se ensina e se avalia. A adaptação curricular é o primeiro passo a ser dado para avaliação dos inclusos, pois são necessárias essas flexibilizações, para atenderem as necessidades do aluno, de modo que haja uma aprendizagem significativa, seja ela no campo emocional, afetivo, intelectual ou cognitivo.

A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora, não excludente e muito amorosa. (LUCKESI, 1987).

Sobre a singularidade no processo de aprender, Beyer (2006, p. 28) destaca que “precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais”. O autor referindo-se às diferenças ainda menciona que:

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos. (BEYER, 2006, p.65).

Contudo, segundo o autor, o professor necessite ter um olhar diferente para com o aluno incluso, sobretudo, porque é nesse momento que ele irá constatar qual, será a melhor forma de avaliar cada um, sem que possa prejudicá-los no processo aprendizagem, valorizando o conhecimento e a bagagem que cada um traz de forma prévia.

Pode-se considerar que provavelmente, um dos principais problemas, apresentados pelos os alunos autistas em aprender ou acompanhar os conteúdos da grade curricular, se deva a falta de uma adaptação curricular voltada para eles. Ou seja, parte de cada ao professor desenvolver metodologias e avaliações diferentes para esse público de indivíduos.

O modo de avaliar uma criança portadora do autismo, necessita de uma adaptação para cada nível apresentado por elas, que esta seja de qualidade e não seja prejudicial, mas contínua. Todavia, antes de pensar em avaliar, é imprescindível que o professor procure recursos pedagógicos que sejam eficazes, mas, adaptados para tornar a aprendizagem do aluno com TEA mais concreta, o que faz com que o educador venha a ter um olhar minucioso para com o aluno, identificando a forma como ele absorve o conhecimento, sendo por intermédio de uma atividade ou trabalhos desenvolvidos em sala. Chamando atenção para os trabalhos lúdicos, os objetos coloridos e os sons musicais são interessantes para esse processo de adaptação e aprendizagem.

É sabido que na Educação Infantil os alunos autistas não fazem avaliação escrita, porém o acompanhamento do desenvolvimento das crianças é feito com atividades lúdicas. Por isso os trabalhos arquivados são de fundamental importância para o acompanhamento e progresso dos mesmos. Já a partir das séries iniciais, os professores podem usar a prova como instrumento avaliativo, porém o fundamental é que seja feita uma adaptação para os estudantes autistas, onde se atente para a objetividade dos textos e questionamentos tendo cautela com o uso das metáforas ou tudo que exija imaginação fértil, tendo em vista que esses indivíduos interpretam fielmente aquilo que se diz ou escreve. Jussara Hoffmann faz uma crítica a avaliação classificatória, que se torna seletiva e punitiva, sem falar que é totalmente considerada tradicional.

“A prática classificatória pareceu, por longo tempo, dar conta facilmente dessa questão. Criava-se artificialmente a necessidade de aprender pelo valor burocrático da avaliação. Bastava valer nota para o aluno engajar-se, levar a sério as atividades escolares” (HOFFMANN, 2011).

Todavia, o método avaliativo de forma classificatória pode vir a caracterizar um ato de exclusão ao invés de inclusão, de acordo com a autora Jussara Hoffmann:

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. Essa igualdade nada tem a ver com a visão padronizada da avaliação, como uma exigência de igualar-se aos colegas, de corresponder às exigências de um círculo fixo, ou de um professor. Tem a ver com a exigência de delinear-se concepções de aprendizagem e formar-se profissionais habilitados que promovam condições de escolaridade e educação a todas as crianças e jovens brasileiros em suas diversidades. (HOLFFMANN, 2011, p. 34).

“Atualmente, a avaliação processual se apresenta como a forma mais adequada para qualificar um estudante. Ela se efetiva através de conceitos comportamentais e observação do aprendizado que ocorrem no cotidiano do aluno, desenvolvido pela autora da seguinte forma”:

Em termos de práticas avaliativas, pretendo dizer que tudo o que se baseia no coletivo, na turma inteira, do que só vale, “se vale para todos”, deixa muitos alunos no anonimato: os objetivos que a maioria alcança, a tarefa que a maioria faz, o interesse que grande parte demonstra, o livro que quase todos leram. Ao contrário, o caminho da aprendizagem deveria ser sempre considerado único, singular, como a vida de cada um. É preciso fazer o exercício de “aprender a olhar” aluno por aluno, conhecendo seu espaço de vida, suas iniciativas, seu fazer de novo, seus afetos e desafetos, dissonâncias, o inusitado tantas vezes. (HOFFMANN, 2011, p.15).

Todavia, se considera esse modelo, como sendo o mais adequado de avaliação, porém para as crianças com alguma patologia, pode ser feita a elaboração de um parecer descritivo de cada aluno mostrando como seu envolvimento social para com o grupo. Ao final de cada unidade, o professor informará os progressos e dificuldades da criança, abrangendo todos os caminhos do saber de forma clara e objetiva. Além disso, ao avaliar o aluno autista, deve-se levar em consideração as opiniões do seu profissional de apoio, que é a pessoa que está mais próxima da criança e sabe melhor que qualquer outra as suas limitações e fragilidades. Pois, é ele quem observa as ações, progressos, dificuldades e toda a melhoria no seu comportamento, no seu cotidiano.

Notadamente para as crianças diagnosticadas com Autismo, a avaliação deve ser realizada de modo que seja criativa, prazerosa, dinâmica e lúdica, e é somente através de brinquedos, jogos, música e muitos outros que a avaliação se torna possível. Conforme Cunha:

No contexto do autismo, a qualidade do trabalho em sala de aula iniciar-se-á pela descoberta do aluno: o que ele faz, deseja e como ele aprende. Portanto, haverá momentos em que a melhor coisa que o professor poderá fazer será observar seu aluno, atentar para as suas ações. (CUNHA, 2015, p. 54).

Para além, as avaliações em grupo como mencionadas anteriormente (jogos, seminários, dinâmicas, etc.) se tornam também, meios opcionais para os estudantes com Autismo, pois instiga a interação social e a comunicação com os demais alunos.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque epistemológico da investigação

Para a realização desse trabalho, foi feito um estudo com enfoque qualitativo, sob a forma de entrevista, com perguntas abertas, onde os entrevistados ficaram livres para dá suas respostas sem intervenção do entrevistador.

Conforme Minayo (2003, p.16-18) a pesquisa qualitativa é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é atividade básica da ciência na composição da realidade. A pesquisa qualitativa, porém, trata-se de uma atividade da ciência, que aspira a edificação da realidade, mas que se aflige com as demais ciências sociais em se tratando da realidade que não pode ser quantificado, labutando com a diversidade de crenças, valores, significados e outros fenômenos observáveis e profundos das relações que não podem ser diminuídas à operacionalização de alterações.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada do município de Arcoverde - PE e os dados foram coletados através de entrevistas.

3.2 Tipo de Estudo e sua Justificativa

Nesse trabalho foi escolhida a pesquisa qualitativa, por assim entender, que os processos são mais importantes que os resultados. Objetivando-se compreender métodos utilizados pelos educadores para sanar suas tensões, em sala de aula para trabalho com crianças portadoras do espectro do autismo.

A pesquisa qualitativa, feita por meio de investigação de pesquisa, procura demonstrar os fatores subjetivos que auxilia a compreender a realidade. A partir daí, abordam-se aspectos particulares e específicos dos sujeitos envolvidos, sem a relevância de contabilizar os resultados em sua quantidade, mas sim revelar comportamentos, atitudes e hábitos de um certo grupo, onde possa vir a contribuir para a pesquisa.

Bogdan (1982 apud TRIVIÑOS, 1987), fala sobre a importância da pesquisa qualitativa, onde se destaca a investigação do tipo fenomenológico e da natureza histórico-estrutural, dialética e apresenta cinco características:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (BOGDAN, 1982 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130.

A escolha desse método é justificada pela forte e rica contribuição dos participantes, onde tiveram voz ativa para expressarem, suas inquietações e angústias, de um modo particular, mas bem eficaz para o resultado da presente pesquisa. Além é claro, de toda riqueza de dados e aprofundamentos teórico para o desenvolvimento legal da pesquisa.

3.3 Descrição e justificativa do tipo de desenho da investigação

A metodologia aplicada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo sob a forma de entrevista. Segundo Taylor e Bogdam (1986), os pesquisadores qualitativos dão ênfase à validade em sua pesquisa. Os métodos qualitativos nos mantêm próximos ao mundo empírico. Estão destinados a assegurar um estreito ajuste entre os dados e o que a gente realmente diz e faz.

3.4 Princípio da triangulação metodológica

Ao ser comparada como uma metodologia de pesquisa, inúmeras denominações podem ser apresentadas para a triangulação, e assim, poder ser de acordo com o ponto de vista teórica e o planejamento individual da pesquisa onde é aplicada. A maioria dos autores compara suas definições do processo metodológico ao modo como os dados são recolhidos e analisados, analisando a combinação de métodos e técnicas. Já outros autores apontam a triangulação associando-a ao instrumento ou ocorrência sob a averiguação, isto é, exteriorizando o método ao gral do conhecimento teórico que norteia as técnicas da pesquisa.

Denzin (1970 apud FLICK, 2009c) e Denzin e Lincoln (2005) definem a triangulação de forma mais ampla, considerando ser uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Também outros autores, mencionam uma opção qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar vários métodos de pesquisa, comprova o entendimento altamente profundo do fenômeno investigado.

A triangulação aceita que o fenômeno, qualquer que seja estudado ou seja, falado de várias formas, ou sendo por meio de métodos múltiplos, em tempos e com base em fontes diferentes (SCRIVEN, 1991; WEISS, 1998; EASTHERBYSMITH; THORPE; LOWE, 1999). Para Weiss (1998), quando se utiliza o referido método as evidências obtidas são consideradas fortes, pois se reduzem eventuais vieses no processo de coleta. Patton (2002) e Davidson (2005) também apresentam entendimento semelhante sobre a triangulação, reconhecendo-a como a combinação de diferentes fontes e métodos de coleta.

Um vem destacando que se pode utilizar vários tipos de amostras intencionais, combinando diversas abordagens da verificação de dados, de diversos métodos de pesquisa e diferentes interpelações analíticas no mesmo estudo. Já Davidson (2005) ressalta que, a despeito do uso de diferentes métodos, deve-se analisar os dados obtidos em conjunto, e tirar conclusões baseado no todo, não com base em dados obtidos pelos métodos individuais. Ao existirem discordâncias se torna necessário explorá-las e clarificá-las, o que pode reivindicar novas arrecadações, assim elucida a autora.

Contudo, a autora ainda afirma, que na triangulação não se pode levar em consideração apenas os múltiplos métodos de coleta, mas inserir também diferentes tipos de dados – qualitativos/quantitativo. Com o mesmo pensamento, porém com uma definição mais ampla, Flick (2009a; 2009c; 2013) afirma que o termo triangulação designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno. Segundo o autor, pode usufruir de meios para aplicabilidade de diversos métodos qualitativos e quanto construir uma mistura destes com métodos quantitativos. A triangulação poderá ampliar as atividades de pesquisa, utilizando mais de um método, mais de uma fonte de dados ou inclusive diversos pesquisadores.

Há bem pouco tempo o autor classificou o método de triangulação como adquirir um tópico e um problema de pesquisa embasado em duas concepções privilegiadas. O que significa reconhecer diferentes opções sobre a questão da pesquisa que se busca responder, combinando-se diferentes tipos de dados sob uma abordagem teórica e produzindo-se um conhecimento adicional em relação ao que seria possível adotando-se uma única perspectiva (FLICK, 2013). Cresswell e Plano Clark (2013) também abordam a triangulação como um método que congrega abordagens metodológicas distintas.

Se diz que ela pode ser confrontada com o projeto de pesquisa convergente paralelo (pesquisa qualitativa/quantitativa), onde são utilizados dois métodos dispares para poder alcançar resultados sobre um determinado tema. Destoando da maioria dos autores que trabalham com a triangulação do ponto de vista da pesquisa qualitativa, aceitando a postura de Flick (2009a; 2009c; 2013), Cresswell e Plano Clark admitem seu uso em conjunto com a quantitativa. Por último, Stake (2005; 2011) debate a triangulação como um intermédio para o entendimento dos dados adquiridos pelo pesquisador. Segundo o autor, trata-se de um método que faz uso de dados complementares para legitimar ou aumentar os questionamentos feitas pelo pesquisador. São utilizadas diferentes percepções para elucidar o significado através recorrentes observações ou interpretações.

3.5 Princípio da Validação de Instrumentos

O instrumento de validade dessa pesquisa, foram as entrevistas aplicadas aos professores, que fez com que se tivesse uma abordagem qualitativa, com mais clareza e fidedignidade.

A entrevista aplicada passou pelo processo de teste piloto, com os resultados fidedignos, o que garantiu a realização da mesma para o público envolvido. Ollaik e Ziller (2011) e Herminda e Araújo (2005) ressaltam que a validação de instrumentos de pesquisa, mais precisamente em pesquisa qualitativa serve para trazer elementos como a cautela, à coerência e, sobretudo possibilitar consistência nos resultados que serão alcançados ao final da investigação que pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para a credibilidade. A validação começa no momento em que se pensa no processo de elaboração, aplicação, correção e interpretação dos resultados.

Com isso Fiorentini & Lorenzato (2009, p.193), caracterizam a ética como parte da Filosofia do estudo de valores morais e princípios ideais da conduta humana. A ética aborda e reflete, principalmente, sobre os valores dos indivíduos em face de dilemas e situações críticas da vida.

A fidedignidade de um instrumento que apresenta resultados consistentes é condição necessária para a validade e determinação do grau de finalidade de qualquer investigação.

3.6 Instrumento da coleta de dados.

Para a coleta de dados da investigação, utilizou-se como instrumento, entrevista semi-estruturada (pesquisa qualitativa), com perguntas abertas.

As entrevistas foram previamente agendadas com os selecionados para a investigação e aplicadas de forma individuais e semiestruturadas, perfazendo um total de 9 entrevistas, distribuídas da seguinte forma: 3 professores da Educação Infantil, 4 professores das Séries Iniciais e 1 professor das Séries Finais. Os entrevistados foram denominados da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 (Foi utilizado a letra "P" para professor mantendo assim o anonimato).

3.6.1 Entrevista

Marconi & Lakatos (1986, p.70) definem a entrevista como "uma conversação de natureza profissional (...) a fim de que se obtenha informações a respeito de determinado assunto". Sobre tudo é necessário a escolha certa de pessoas para discorrerem sobre os assuntos propostos na investigação, pessoas consideradas mais adequadas, que através das suas experiências cotidianas possam relatar suas opiniões e seus conhecimentos sobre o assunto a ser investigado.

Ainda segundo Marconi & Lakatos (1986) é importante que haja o que eles chamam de "preparação da entrevista", ou seja, conhecimento prévio do assunto a ser abordado, organização do roteiro de perguntas, local e data marcados com antecedência, bem como se certificar do conhecimento prévio do entrevistado sobre o tema escolhido. "A entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional." É um procedimento utilizado na investigação social. (MARCONI e LAKATOS, 1996, pg. 84). Bourdieu (1999) aponta para a relevância de entrevistas dar voz aos mais carentes:

Os pesquisados mais carentes geralmente aproveitam essa situação para se fazer ouvir, levar para os outros sua experiência e muitas vezes é até uma ocasião para eles se explicarem, isto é, construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Por vezes esses discursos são densos, intensos e dolorosos e dão um certo alívio ao pesquisado. Alívio por falar e ao mesmo tempo refletir

sobre um assunto que talvez os reprimam. Neste caso pode-se até dizer que seja.

Tal tipo de entrevista tem como ponto de partida alguns questionamentos essenciais, embasados em teorias e eventualidades que interessam à pesquisa onde, oferece vasto campo de questionamentos, fruto oriundo de novas hipóteses que vão aparecendo à medida que se recebem as respostas dos portadores, seguindo livremente a linha do seu raciocínio baseado em suas experiências dentro do foco principal, colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1997).

Falando ainda sobre as entrevistas, pode-se afirmar que segundo Lakatos, Markoni (1996) os dados advindos das entrevistas requerem que o entrevistador tenha tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista; a escolha do entrevistado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro com as questões importantes.

Segundo Gil (1999), as entrevistas podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. O tipo de entrevista **informal** pode-se dizer que é o menos estruturado possível e só se diferencia de uma simples conversação porque tem como objetivo principal a coleta de dados. É aconselhável que nos estudos investigativos, que busquem tratar das realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, que se ofereça uma visão aproximativa do problema pesquisado.

A entrevista **focalizada** é tão livre quanto a anterior; porém, realça um tema próprio, enquanto ao entrevistado, porque é permitido conversar livremente sobre o tema, exigindo do entrevistador esforço para voltar o mesmo foco quando ele começa a desviar-se. É usualmente utilizado em diversas investigações, com o objetivo de investigar mais profundamente algum tipo de experiência vivenciada em conjunturas precisas. É muito utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica.

Já o tipo de entrevista por **pautas** mostra um aumento dentro da formação, tendo em vista que é orientado por uma relação de interesse mostrada pelo entrevistador que vai pesquisando no decorrer de seu curso. Os pontos devem ser classificados levando em consideração as relações entre si. O entrevistador pode fazer o mínimo de perguntas de forma direta deixando o entrevistado livre para

dialogar, à medida que menciona às regras assinaladas. No caso da entrevista estruturada, ou normatizada, deve ter um progresso a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e escrita deve permanecer invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

No presente trabalho, o roteiro da entrevista foi elaborado e aplicado para que pudesse através das falas, analisar o que os professores participantes dessa pesquisa, entendem e praticam com relação à inclusão de crianças com autismo em uma escola de ensino regular e, principalmente, colher informações relevantes sobre o papel e as tensões do professor frente à inclusão de crianças com autismo.

Quadro 1: Descrição das categorias da entrevista aplicadas aos professores.

Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores.	
Q1	Identificação do Entrevistado
Q2	Conhecimento do docente sobre Autismo (TEA).
Q3	Estratégias metodológicas.
Q4	Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.
Q5	Tensões no trabalho de inclusão com crianças portadoras do Autismo (TEA).

3.7 Instrumento de análise de dados

De acordo com Laville e Dionne (1999), à análise e a interpretação das informações colhidas levam, à conclusão, onde requer do pesquisador proceder anteriormente a uma etapa de averiguação em que se deve ainda estudar dados, se necessário for. Os autores asseguram que esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes.

3.7.1 Análise qualitativa

Para análise dos dados obtidos através das entrevistas utilizou-se a Análise de Discurso (AD), pois conforme afirma Orlandi (2012, p.15) “por esse tipo de estudo se

pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se”. Explica a autora que:

A análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (Orlandi, 2012, p. 15).

Considerando que a análise do discurso não trata apenas da língua ou da gramática, trata do discurso, palavra que etimologicamente tem a ver com movimento, explica Orlandi (2012, p. 15) que “na análise de discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

3.8 Sujeitos da investigação

Nessa investigação os sujeitos que representaram a escola em estudo, foram 8 professores, distribuídos em três níveis da educação, sendo eles: Educação Infantil, séries iniciais e séries finais. O critério de escolha foi que estes professores tivessem trabalhado ou trabalhem com alunos autistas.

3.9 Contexto Práticos da investigação

A escola conta em sua totalidade com 1.057 discentes e 38 docentes, contando com os demais colaboradores, a escola tem 98 funcionários. Funciona nos horários matutino e vespertino, com seguimentos que vão da educação infantil até o terceiro ano do ensino médio. A investigação é fundamentada pela entrevista com 8 professores de três níveis da educação: infantil, séries iniciais e séries finais.

Fundada em 10 de setembro de 1953, sobre a responsabilidade das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. Uma Instituição educativa confessional católica. Teve seu nome escolhido em atenção às orientações de São Vicente de Paulo e Santa Luisa de Marillac, fundadores da Companhia das Filhas da Caridade.

Todo o trabalho da escola é desenvolvido em vista da sua missão, conforme o seu regimento e projeto político pedagógico: motivado pelo carisma vicentino, tem a missão de promover uma educação de qualidade, pautada nos princípios cristãos, que possibilite o desenvolvimento integral da pessoa proporcionando a aquisição do

conhecimento, como instrumento para o exercício da cidadania e para a promoção da dignidade humana.

A mesma fica localizada na Av. Dom Pedro II, 398 no Centro da cidade de Arcoverde no estado de Pernambuco.

Figura 1- Mapa de Pernambuco



O estado de Pernambuco está localizado na porção centro-leste da Região Nordeste, faz divisa com os estados da Paraíba, Alagoas, Ceará, Piauí, Bahia, e é banhado pelo oceano Atlântico. A 545 quilômetros de Recife, capital de Pernambuco, fica o arquipélago de Fernando de Noronha, considerado patrimônio natural da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Figura 2. Mapa do Município do Recife.

Figura 2 – Mapa de Pernambuco com a localização de Arcoverde.



O município de Arcoverde conta com uma população de aproximadamente, 69.157 habitantes segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), localizado a 256 km de distância da Capital, com uma área de 352km². Faz limite ao Norte com o Estado da Paraíba, ao Sul com Buíque, ao Leste com Pesqueira e a Oeste com Sertânia. A maior parte de sua economia é provida do Setor Terciário.

Figura 3- Vista aérea da cidade de Arcoverde.



3.10 Fases da Pesquisa

3.10.1 Primeira Fase

Visita a escola, conversa com a coordenadora e explicação do objetivo da pesquisa. Com análise do processo pelo qual se daria essa pesquisa, como seriam coletados os dados, que se definiu pela escolha da entrevista semiestruturada, onde serviu de estudo, análise e interpretação.

Segundo Oliveira (2008, p. 78) “o pesquisador deve utilizar instrumentos que sejam adequados ao seu objeto de estudo e não fazer uso de “forma” para rotular a realidade”, assim tais instrumentos devem subsidiar o pesquisador na busca pelos resultados através dos instrumentos e as técnicas.

3.10.2 Segunda Fase

A coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada, com 8 professores distribuídos nos seguimentos da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries

Finais, de uma escola da rede privada na cidade de Arcoverde no Estado de Pernambuco.

A partir delas foram construídas Formações Discursivas, que facilitaram a compreensão dos pontos trabalhados no guião de entrevista.

3.10.3 Terceira Fase

Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise da entrevista, que foram previamente agendadas, conforme disponibilidade dos professores participantes.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Apresentação e Discussão dos resultados obtidos da análise qualitativa

Baseado na linha de pensamento de Orlandi, (1999, p. 39), a formação discursiva, dentro da Análise de Discurso, garante que a mesma "permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e ainda enfatiza ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso".

Segundo essa mesma autora, a uma formação discursiva “se define como aquilo que em uma formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito” (1997, p. 43).

Através das Formações Discursivas, entende-se que as falas utilizadas, não são claras, e essa falta de clareza, dentro do discurso, faz com que se obtenha vários significados da fala.

Falando em discurso, a linguagem se torna mais complicada para traçar limites entre o mesmo e o diferente, onde a partir daí considera-se então dois processos o parafrástico e o processo polissêmico onde a paráfrase seria o retorno aos mesmos espaços, e a polissemia o deslocamento e a quebra de processos de significação. As circunstâncias para produção se relacionam com sentidos, pois não há discurso que não se relacione com outros um discurso que apontem para outras que os sustentam. Bem como para diálogos futuros. A fala muda totalmente a concepção do discurso assim como o processo de argumentação. As circunstâncias de produção, acarretam três pontos: o que é material, o que é institucional e o que é imaginário.

Contudo Orlandi (1999 p.42), afirma que” o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas.”

As palavras modificam totalmente o sentido, de acordo com as colocações daqueles que as empregam. A formação discursiva classifica-se como algo que uma formação ideológica determina que deva ser mencionado: o discurso se edifica em percepções, porque é aquilo que o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido as palavras que falam com as outras; e é pela referência

com a formação discursiva que podemos entender o funcionamento discursivo dos significados das palavras iguais que podem significar diferentes informações discursivas.

Partindo da análise de Discurso, Orlandi, (1999, p. 39) diz que a mesma "permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso".

Segundo a mesma autora, as formações discursivas podem:

Ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. Já "o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória" (ORLANDI, 1999, p. 43).

4.1.1 Interdiscurso

É importante mencionar que o pesquisador em sua análise irá se deparar com as diversas formas do discurso, tem-se que ter em mente o que afirma Foucault (1996, p. 26) "O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta".

Segundo Foucault (2008, p. 45) o interdiscurso é denominado de memória discursiva, e na análise produção do discurso esta memória é essencial, porque representa um discurso já dito anteriormente e representado neste momento.

Para Orlandi (1999, p.18) o interdiscurso é "aquilo que fala antes, em outro lugar", e ainda complementa,

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico em um momento particular se apague na memória, para que, passando para o "anonimato" possa fazer sentido em minhas palavras (ORLANDI, 1999, p. 33).

Analisando sobre que o que é esquecido em outro momento percebe-se que o que está sendo dito, de acordo com Orlandi (1999, p. 31): "o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada". O discurso é um processo que existe mesmo antes de ser oralizado, ou seja, o que é falado mesmo que não seja aquilo que ideologicamente se acredita está implicado no

processo já existente.

Os entrevistados serão representados através de letras seguindo de um algarismo indo-arábico garantindo assim, que serão assegurados o anonimato dos mesmos.

A entrevista foi previamente agenda com 8 professores de uma escola da Rede Privada, inseridos nos seguimentos da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais.

As Formações Discursivas dos 8 professores, formaram 8 (FD), as quais respondem às perguntas em consonância com os objetivos da investigação, ficando dessa forma definidas:

(FD) Identificação pessoal e profissional dos professores.

(FD) Concepção do professor sobre Autismo;

(FD) Estratégias metodológicas dos professores;

(FD) Análise do comportamento das crianças portadoras do TEA, no ambiente educacional;

(FD) Identificação de crianças autistas;

(FD) Avaliação do nível de aprendizagem do aluno autista em relação ao currículo escolar;

(FD) Tensões dos professores sobre o Trabalho com Autistas.

(FD) Métodos de avaliação dos professores com crianças Autistas;

As falas e as escritas das entrevistas foram transcritas de forma fiel aos depoimentos dos sujeitos em busca de realizar a análise do discurso de forma coerente, interpretando o sentido dado pelos participantes.

Dessa forma salienta-se lembrar que o objetivo geral dessa pesquisa, consiste em saber sobre as tensões e metodologias utilizadas pelos professores com crianças portadoras do TEA.

4.1.2 (FD) Identificação Pessoal e Profissional dos Professores

Foram entrevistados 8 professores, sendo 7 do sexo feminino e um do sexo masculino. A média de idade fica entre 26 e 53 anos, com média de experiências de 3 a 20 anos de profissão.

As entrevistas realizadas com os 8 professores, permitiu que fosse construído o perfil de cada um. As questões foram agrupadas em gênero, idade, formação acadêmica, tempo de formação e tempo de trabalho na escola pesquisada.

Q2- Identificação Pessoal e Profissional dos Professores.					
Professores	Gênero	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Formação	Tempo de trabalho na Escola
P. 1	Feminino	40 anos	Licenciatura em pedagogia	14 anos	6 anos
P.2	Feminino	56 anos	Licenciatura Geografia/Pedagogia	35 anos	5 anos
P.3	Feminino	26 anos	Licenciatura em Letras.	4 anos	3 anos
P.4	Feminino	33 anos	Licenciatura em Matemática/pedagogia	8 anos	6anos
P.5	Feminino	43 anos	Licenciatura em Biologia.	15 anos	8 anos
P.6	Masculino	29 anos	Licenciatura em Matemática.	6 anos	3 anos
P.7	Feminino	34 anos	Licenciatura em Pedagogia.	13 anos	6 anos
P.8	Feminino	27 anos	Licenciatura em pedagogia.	8 anos	4 anos

FONTE: Entrevista realizada em 2021.

Com a apresentação da primeira FD, torna-se mais fácil fazer uma leitura das informações relacionadas e identificação pessoal e profissional dos professores. Dos 8 professores entrevistados 7 são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, com idades variantes entre 27 a 56 anos. A Licenciatura predominante é a Pedagogia. Dois professores têm mais de uma Licenciatura. Já em relação ao tempo de formação, todos já concluíram suas licenciaturas.

Quanto ao tempo de trabalho na escola, estes oscilam entre 3 a 8 anos. Serão apresentados a seguir fragmentos das entrevistas realizados com os professores.

4.1.3 (FD) Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Q3- Concepções dos professores sobre o Espectro do Autismo	
Excerto do Discurso.	
P.1	É um transtorno de desenvolvimento que prejudica a capacidade de interagir.
P.2	É uma disfunção global, do desenvolvimento que compromete o desenvolvimento normal de uma criança e se manifesta tipicamente antes do terceiro ano de vida.
P.3	É um transtorno que afeta o desenvolvimento neurológico desde o nascimento do indivíduo.
P.4	Uma condição que afeta a capacidade da criança de se relacionar com o meio, de interagir com as pessoas ao seu redor.
P.5	É um transtorno que compromete o desenvolvimento na comunicação, interação social, comportamentos restritivos e repetitivos.
P.8	É um termo utilizado para descrever uma série de transtornos relacionados ao desenvolvimento do cérebro, conhecidos como “Transtornos do Espectro Autista ou TEA. Tais transtornos afetam as capacidades sociais dos indivíduos que os possuem, são eles déficit na comunicação social (socialização, comunicação verbal e não verbal) e comportamento como movimentos repetitivos e interesses restritos. Não há só um, mais muitos subtipos do transtorno.

Durante a entrevista ficou claro, que os professores têm conhecimento do que é o Transtorno do Espectro do Autismos. Apenas os P.6 e P.7 não se aprofundam em seus conhecimentos sobre o tema. Fica evidenciado que os professores entrevistados atingem um dos objetivos dessa pesquisa, que é o conhecimento acerca da patologia trabalhada.

Segundo Camargo e Bossa (2009), o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Autismo é uma síndrome comportamental com etiologias diferentes, na qual o processo de desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido (GILLBERG,1990; RUTTER,1996).

O autismo é uma desordem que faz parte de um grupo de síndromes chamadas Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), definido por alterações presentes antes dos três anos de idade e que se caracteriza por alterações qualitativas na interação social, afetando a capacidade de comunicação e o uso da imaginação. Gauderer (1997).

Marfinati e Abrão (2014), constam que a criança com TEA apresenta: movimentos estereotipados, resistência à mudança, não apresentavam habilidades na comunicação apresentando inversão dos pronomes e a tendência à ecolalia.

Ainda Segundo Klin (2006) os autistas podem ser agrupados conforme as características comportamentais que permitem avaliar seu grau de severidade. De acordo com o autor:

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado 'ativo, mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8).

4.1.4 (FD) - Estratégias metodológicas

Q-4 Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores.	
Excerto do Discurso	
P.1	Uso jogos e atividades lúdicas.
P.2	Introdução de atividades adequadas ao nível de dificuldade, fazendo com que a informação seja mais compreensível. Realizar atividades com letras maior que o normal, não escrevendo no verso da folha. Material concreto para realização da atividade.
P.3	Organização da sala de aula; adaptação de jogos e atividades.
P.4	Atividades diferenciadas e direcionadas a um objetivo específico. Exemplo: Trabalhar com material concreto, atividades que estimulem a coordenação motora fina e grossa, trabalhar a interação com a demais crianças, entre outros.
P.5	É de fundamental importância ter em sala um quadro de rotina para organizar as atividades do dia: contação de histórias; trabalhar com músicas; promover situações para estimular a interação; completar frases quando o indivíduo fala uma só palavra.
P.6	A primeira coisa para se construir as estratégias é tomar o próprio aluno com TEA como ponto de partida. Isso significa buscar, identificar seus interesses e necessidades tomando o currículo escolar mais flexível e diversificado para eles.
P.7	Adaptação das provas e atividades, durante a aula, tento manter as explicações o mais claro possível, tento manter também atividades onde esses alunos consigam interagir mais com os colegas de sala.
P.8	Atividades de socialização que no primeiro momento proporcione aos alunos confiança para assim obter mais espaço para introdução de elementos educacionais. Uso de atividades com ou sem material concreto, dinâmica que atendam ao nível de dificuldade de cada aluno, respeitando suas

especificidades e gerando uma positiva aquisição de conhecimento e desenvolvimento do aluno enquanto cognitivo, sociais e pessoal, estes de forma compreensivo aos mesmos.
--

Analisando os discursos, percebe-se que os Professores, P1, P4 e P7, se preocupam em adaptar as atividades, deixando-as no nível de cada uma.

Essas adaptações curriculares juntamente com outros ajustes e as modificações promovidas com as diferentes exigências curriculares, respondem às necessidades de cada aluno, favorecendo com isso, as condições que lhe são indispensáveis para que se realize uma aprendizagem expressiva (CUNHA, 2014).

Já no discurso do P.5 ele se preocupa em preparar uma rotina para o trabalho, com crianças autistas, uma vez que precisam de momentos repetitivos, para que haja uma melhor compreensão das ações e funções de determinados objetos.

A rotina visual é uma estratégia de ensino eficaz para alcançar objetivos. Através dela, conseguimos dar previsibilidade para a criança, fazendo com que ela compreenda o que está por vir no dia. Com a previsibilidade, é possível a diminuição da ansiedade frente a eventos futuros, auxiliamos a compreensão da criança no que se refere à passagem do tempo, os combinados se tornam mais eficientes, pois facilita que ela compreenda que não é hora de fazer determinadas atividades, (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR e SANTOS, 2015, pg. 23), para tanto a proposta de rotina, como uma resposta analisada e gerada para obter um desenvolvimento do aluno autista, torna possível o respeito as diferenças e orienta como devemos proceder potencializando as habilidades do aluno.

4.1.5 (FD) Nessa formação os professores analisam o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional.

Q-5 Como os professores analisam o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional.	
Excerto do Discurso	
P.1	De forma inquieta e muito agitada, mesmo que tenha todo ambiente preparado para recebe-las.
P.2	Não consegue se concentrar, grita muito, se agita, e não consegue realizar atividades convencionais.
P.3	São inquietas, não param sentadas, gritam, não suportam a conversa dos colegas da sala, ficam incomodadas com os ruídos ou barulho, oriundos das atividades realizadas em sala.

P.4	Esse comportamento pode variar de acordo com o grau que se encontra a criança autista. Podendo se isolar, ou não querer se comunicar, mas conseguem ficar nas salas regulares de forma tranquila.
P.5	Tem comportamentos inadequados como agressividade para com os colegas, e total desinteresse por lazer e recreação.
P.6	Apresenta comportamento agressivo, inquieto, além de não se socializar, e não gostar de barulhos internos e externos.
P.7	Se isolam, se comportando de maneira não verbal, ou seja não se comunicam. Sempre faz as mesmas coisas, e não aceitam que se mude alguma coisa em sua rotina.
P.8	Difícilmente param sentadas, não se concentram nas atividades, dificuldade de socialização e na fala, e não toleram barulhos. Tem comportamento agressivo quase sempre, assustando os colegas de sala, além de não se atentarem aquilo que o professor fala. É como estivessem “surdos”.

Nas falas dos professores P1 e P2 a agitação das crianças autistas é o que mais chama atenção no ambiente escolar.

Já o P7, na sua fala, diz que as crianças autistas se isolam tendo um grande problema com a linguagem, pois está sempre presente a falta de comunicação, ausência do diálogo.

Assumpção et al (1995 pág. 217), explica que: “toda pessoa autista apresenta dificuldade na comunicação, apresentando ou não linguagem oral. A dificuldade de comunicação acaba trazendo à tona diferentes problemas”.

Para Orrú (2009), a comunicação mais utilizada, entre nós seres humanos, é a comunicação verbal. Porém nem todos os indivíduos conseguem verbalizar ou usar a fala por causa de outras patologias que possuem.

Para a referida autora a maior dificuldade de um autista está na linguagem, pois somente alguns deles conseguem desenvolver habilidades essenciais para comunicação entre elas.

Nunes (2004), afirma que o autista se insere em um grupo de linguagem alternativa, pois poucos desenvolvem a linguagem verbal adequadamente, como notamos em nossos estudos.

Baptista (2002), relata que, dentre os sintomas do autismo o mais perceptível é a demora para falar, a fala custa a aparecer e, quando isto acontece, o que se observa é o uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical com pouca ou nenhuma habilidade em usar termos abstratos.

Os professores P5, P6 e P8, estão de acordo que o comportamento agressivo das crianças autistas, apontando como um dos comportamentos mais presentes no ambiente escolar.

O P8 vai mais além em seu depoimento, narrando quase todos os comportamentos presentes em uma criança autista e sempre observados em ambientes educacionais.

Concordando com o P.8 Mello (2004, p.114-115), caracteriza a tríade de dificuldades que seriam as manifestações comuns causadas pelo autismo, são elas:

- Dificuldade de comunicação - caracterizada pela dificuldade em utilizar sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal.
- Dificuldade de sociabilização - este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações.
- Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Exemplo: comportamentos obsessivos e ritualísticos.

Q-6 Identificação de crianças autistas.	
Excerto do Discurso	
P.1	Geralmente andam nas pontas dos pés, apresentam comportamento agressivos e não olham diretamente nos olhos de quem fala com elas.
P.2	A criança apresenta reações anormais e sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A linguagem é atrasada ou não se manifesta. Relaciona-se com pessoas, objetos ou eventos de uma maneira não usual. Muitas crianças apresentam dificuldades graves de comunicação e comportamento focalizado e repetitivo.
P.3	Normalmente tem grandes problemas na comunicação e são muito agitados.
P.4	Quando há indícios, peço para que os responsáveis procurem um profissional que trabalhe especificamente nessa área.
P.5	Posso observar algumas ações, que caracterizem e levante suspeita de que o indivíduo necessita de um olhar especializado, onde ele irá realizar exames mais precisos para chegar a um diagnóstico. Como docente posso observar algumas características: Não consegue olhar nos olhos. Dificuldades de se relacionar com outras pessoas; Não atende de imediato.
P.6	Elas têm dificuldade na comunicação e na interação social. Não gostam de receber carinho e são bastante inquietas.

P.7	Não sei quais características se manifestam, para que eu tenha certeza de que tal aluno tem autismo. Apenas percebo que tem alguma coisa que não é normal.
P.8	Tem dificuldade para se comunicar, apresenta comportamento agressivo, dificuldade para se concentrar e realizar atividades.

4.1.6 (FD) A análise a seguir, fala sobre como os professores podem identificar uma criança portadora do Espectro do Autismo.

Nessa formação o professor P.7, mostrou em sua fala uma resposta irrelevante em relação ao questionamento feito.

Nos discursos dos professores percebe-se que estão atentos a identificação de crianças autistas, apontando alguns sintomas, e sendo condizentes com alguns especialistas.

A manifestação dos sintomas presentes nas áreas da integração social, comunicação e no repertório de atividades das crianças autistas podem se apresentar com intensidades diferentes e em contextos variados, bem como algumas características sintomáticas podem simplesmente não estar presentes (BOSA, 2002).

Segundo o CID-10 (1993) o transtorno é caracterizado por anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Ainda de acordo com o CID-10 (1993) é frequente a criança com autismo mostrar uma série de outros problemas não específicos tais como medo, fobias, perturbações de sono e alimentação, ataques de birra e agressão.

Segundo Assumpção Jr. et al, (1999, p.944) “O autismo é visto hoje como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento”.

4.1.7 (FD) Avaliação do Nível de Aprendizagem do aluno Autista em relação ao Currículo Escolar

Q-7 Avaliação do Nível de Aprendizagem do aluno Autista em relação ao Currículo Escolar.	
Excerto do Discurso	
P.1	<p>Considerando autismo como uma doença que afeta o neurodesenvolvimento assim como compreendendo que há “níveis” de intensidade dessa patologia, avaliar o nível de aprendizagem da criança autista, também precisa ser algo subjetivo e pontual.</p> <p>Cada escola vai ter um currículo, que contempla ou não os olhares acerca da inclusão, sobretudo porque uns currículos estão só no papel, outros de fato estão na ação. E outros em ambos.</p> <p>Na minha ótica, quando solicitada, avaliar um autista, a primeira coisa que pontuo de fato é o grau de comprometimento para daí lançar a proposta de estímulo/ensino/aprendizagem. Avalio de maneira sistemática e perceptiva, sobretudo pra não forçar escrita ou respostas padronizadas.</p>
P.2	<p>Dependendo do grau de comprometimento ele se desenvolve muito bem. Faço uma adaptação do currículo regular, mas, se tiver uma aluno autista com auto grau de comprometimento, não o vejo progredir, até porque um dos empecilho é a questão da comunicação, fazendo com que se tenha uma enorme dificuldade para avaliar.</p>
P.3	<p>O currículo Nacional, não favorece as crianças autistas ou portadoras de outras patologias. Há uma necessidade das escolas fazerem suas adaptações, e de acordo com estas, elaboro atividades onde posso avaliar de forma positiva cada aluno, sempre considerando e respeitando seus limites.</p>
P.4	<p>O currículo escolar não propõe o aprendizado e desenvolvimento do aluno autista. Faço atividades adaptadas dentro do currículo regular de ensino. E dentro dessa proposta considero positivo a aprendizagem dos alunos autistas.</p>
P.5	<p>A situação atual da modalidade de Educação Especial ainda existe uma grande dificuldade em trabalhar com esses alunos, os professores regentes não estão preparados para atuar com esses alunos, ficam sem saber como avaliar essas crianças portadoras dessa e outras patologias.</p>
P.6	<p>O currículo escolar não vem pronto para trabalharmos com alunos especiais. Então o trabalho é alinhado a partir do ponto de partida do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) do aluno, já que contempla as informações necessárias sobre o perfil construído pelo profissional da Sala de Atendimento Especial (AEE), junto com os professores de apoio e com a grande contribuição da família. Dessa forma julgo positiva a aprendizagem, mas quanto ao currículo é muito falho.</p>
P.7	<p>Com relação ao currículo escolar, ele é muito falho, pois não contempla a educação inclusiva. Avaliamos os alunos autistas, a partir de atividades adaptadas, seguindo o currículo regular. Faço uma avaliação contínua e gradativa.</p>

P.8	O currículo escolar, não contempla as habilidades para avaliação dos alunos autistas. Para avalia-los faço atividades adaptadas de acordo com o nível da patologia, e considero que dessa forma consigo bons resultados.
-----	--

Apesar de ser Lei, nem todas as escolas fazem suas adaptações ou recebem currículos adaptados para o trabalho com crianças autistas, como concordam todos os entrevistados em suas falas. Na atual conjuntura, a maioria dos educadores não se sentem preparados pela demanda da inclusão escolar no ensino regular.

Se faz necessário, adaptar o currículo escolar regular, para os trabalhos com crianças portadoras de NEE, em especial crianças autistas.

Para o ensino de alunos autistas, deve-se lembrar que algumas estratégias de ensino aprendizagem devem ser levadas em consideração, como pensam Cunha e Mata (2006) que entende que é grande o impacto nos profissionais da educação que recebem estes alunos na escola quando se deparam com suas reações, pois ainda estão diante de uma experiência nova.

Para além, professores são unânimes, em dizer que para avaliar os alunos autistas, existe a necessidade da adaptação curricular, uma vez que as escolas só repassam o currículo de ensino regular.

Cunha (2014), afirma que para que se construa um currículo escolar para o aluno autista se faz necessário que seja realizada uma avaliação do mesmo para saber quais habilidades necessitam serem conquistadas.

Atentar para as necessidades do aluno não significa oferecer-lhe currículo diferente, com conteúdo paralelos ao resto da turma, e sim adaptar ou modificar a forma de comunicar, ensinar e avaliar que, na maioria das vezes, são mais simples e fáceis de serem implementados e não requerem cargas extras de trabalho, como os professores comumente acreditam (OLIVEIRA,2017).

Segundo Pimentel (2009), caso as adaptações do currículo não sejam feitas, ocorrerá uma inadequação dos procedimentos de ensino que dificultará o processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Veiga (2002, p. 7) afirma, “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

Na fala do P.5, ele atribui culpa ao professor, de não saber avaliar uma criança portadora do TEA, por não está preparada.

O P.6, em sua fala, contempla que realiza a adaptação curricular para os alunos autistas, somente depois que conhece o perfil do educando, ofertando assim uma melhor aprendizagem

É importante referir que o aluno com necessidades educativas especiais deve encontrar-se inserido na classe (turma) regular, sempre que possível, devendo, no entanto, as suas características e dificuldades específicas serem sempre consideradas (CAVACO, 2014, p. 23).

Cunha e Mata (2006) entende que é grande o impacto nos profissionais da educação que recebem estes alunos na escola quando se deparam com suas reações, pois ainda estão diante de uma experiência nova.

4.1.8 (FD) Nessa formação os professores narram suas tensões à luz do trabalho com autistas

Q-8 Tensões dos Professores sobre o trabalho com autistas.	
Excerto do Discurso	
P.1	No momento que eu soube que teria uma criança autista, me senti insegura, mas foi um desafio que consegui superar.
P.2	É necessário ver na criança com TEA, uma pessoa que precisa do acolhimento, compreensão e motivação para sentir-se seguro. Me sinto desafiada e insegura para o trabalho com crianças autistas.
P.3	Trabalhar com crianças autistas, é aprender a olhar mais o outro. É transformador, mas também angustiante pôr não saber se estou de fato levando algum conhecimento para essas crianças.
P.4	Tensa, insegura, mas também desafiada. Não é nada fácil lhe dá com crianças portadoras de necessidades especiais, sem ter um preparo.
P.5	Me sinto bastante capaz, pois sei que estou em constante aprendizagem, por ser um trabalho desafiador.
P.6	Sinto-me desafiado a quebrar as barreiras que o aluno com TEA apresenta. Às vezes me sinto um pouco incapaz por não saber resolver algumas situações ocorridas em sala de aula.
P.7	Tranquila. Observo a criança e vou seguindo no ritmo dela, sem que haja maiores transtornos em sala de aula.
P.8	Desafiada, uma vez que se fez necessário está em constante aperfeiçoamento profissional e pessoal, para lidar com situações inusitadas que possam acontecer.

No discurso dos entrevistados, percebe-se várias tensões apontadas como insegurança, desafio, incapacidade, incerteza sobre as metodologias a serem utilizadas.

Respondendo ao objetivo geral dessa pesquisa, os professores não se sentem à vontade para realizar seu trabalho em sala regular com a inclusão dos alunos portadores do Espectro do Autismo.

No discurso do P.1 ele menciona a satisfação de trabalhar com uma criança portadora do TEA, mesmo sentido um pouco de insegurança, permite-se, trabalhar com o novo.

Cunha (2014) diz que o educador não deve temer o que ainda não conhece e as dificuldades que ainda não fizeram parte de sua experiência e que tais educadores necessitam ser sensíveis e superar os problemas apresentados.

Sousa (2015) afirma que muitos professores demonstram insegurança por não ter conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos que possuem TEA.

Belisário e Cunha (2010, p.24) afirmam:

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança.

Apenas o P.7, diz se sentir tranquila em relação ao trabalho com crianças autistas, realiza suas atividades de acordo com, o ritmo do aluno no dia-dia.

Alguns professores confundem, o ato de incluir, um aluno autista, com o simples fato de realizar qualquer atividade para apenas manter o controle da sala, fugindo do que prega a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Para Correia (2008), os desafios para a implantação da educação inclusiva são muito mais que a acessibilidade física nas escolas. Segundo o próprio autor, é preciso ter sensibilidade, mudança de concepção, adaptação curricular e formação adequada aos profissionais.

4.1.9 (FD) A formação a seguir analisa os métodos de avaliação, utilizados pelos professores com crianças autistas

Q-9 Métodos de avaliação dos professores com crianças autistas.	
P.1	Através do desenvolvimento deles nas atividades, aplicadas diariamente.
P.2	Através de conversas, atividades que envolvam socialização, brincadeiras em duplas, para observar como aceitam essas brincadeiras.
P.3	Estimulando seu desenvolvimento e habilidades através de jogos, músicas e atividades adaptadas.
P.4	A partir do seu desenvolvimento nas atividades propostas no dia-a-dia como cantar, movimentar-se em sala, jogos para avaliar como está a interação.
P.5	Respeitando os limites de forma particular, quanto as suas ações, de percepção, e utilização de objetos inseridos na aula, para que eles identifiquem a função.
P.6	Inicialmente, para avaliar é preciso flexibilizar: tempos, formas, etapas e objetivos na hora de ensinar e de avaliar; adaptando as atividades (seja escrita ou oral) com o uso de brincadeiras e por meio do desenvolvimento acumulado.
P.7	Com atividades lúdicas, e adaptadas, de acordo com o grau o qual o aluno autista se encontra.
P.8	De forma contínua e conjunta, observando aspectos cognitivos, sociais e comportamentais, que se firmem entre si no processo educacional, através de atividades se necessário adaptada ou oral.

O P.1 Em sua fala não foi esclarecedor quanto ao método avaliativo, pois não menciona o tipo de atividade aplicada.

Os P.2, P.3, P.4, e o P.7 concordam no método para avaliar quando, em suas falas mencionam as brincadeira, os jogos e as músicas.

Hoffmann afirma que a intenção do avaliador deve ser a de “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (HOFFMANN, 2005, p. 14).

O P.5 Em sua narrativa, se preocupa com o tempo de cada aluno respeitando seus limites, e observando a percepção de cada um em relação a descoberta de novas coisas.

Hoffmann (2009, p. 43) afirma que deve se “procurar aprender com cada um dos alunos novos jeitos de ensinar e agir”.

Os P.6 e P.8 atribuem os métodos de flexibilizar e observar para que seja feita uma avaliação de forma contínua, adaptando as atividades sejam elas oral ou não.

Concordando com as falas dos professores citados acima Teixeira e Nunes (2014, p.76) colocam que “a avaliação como prática inclusiva deve ser considerada dentro de uma perspectiva de heterogeneidade de que segue o princípio de uma avaliação processual e contínua”.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta os objetivos dessa pesquisa, os resultados obtidos servem como orientação para analisar as tensões enfrentadas pelos professores acerca do trabalho com crianças autistas, assim como as metodologias aplicadas, que de forma equivocada são utilizadas ou não em sala de aula. Embora esses professores tenham conhecimento desses métodos, não se sentem seguros e capazes de aplicá-los no trabalho com crianças portadoras do TEA. Outros objetivos ganham destaque nessa pesquisa, que são os de analisar o tipo de avaliação aplicada e as concepções dos professores acerca do autismo.

Desde de 2015 com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, os professores e toda a comunidade escolar, vem passando por conturbadas situações as quais ainda não aprenderam a lidar, pelo despreparo outrora narrado por eles mesmos.

À medida que o tempo passa os próprios educadores sentem a necessidade de se capacitarem cada vez mais, para não só trabalharem com crianças autistas, como também crianças portadoras de outras patologias. A incerteza de não desempenhar o papel de professor inclusivo, é cada vez mais frequente, levando os professores a terem um sentimento de fracasso, de impotência, de angústia por sentirem que falta muito para um trabalho significativo com essas crianças.

Nas análises discursivas dessa pesquisa, evidenciou-se também que muitos professores fazem adaptação do currículo da escola regular para o trabalho com crianças portadoras do TEA, porém essa adaptação não chega a ser condizente com a série e o conteúdo da sala regular. As adaptações são referentes a atividades mais simples e bem “primitivas”. O que impede que muitas vezes o aluno tenha um avanço significativo na aprendizagem, não atingindo o propósito da escola inclusiva.

As metodologias utilizadas pelos professores, observado em suas falas, são bem coerentes com o que pede o processo de inclusão. Na teoria esses professores têm consciência de como deveria ser o trabalho com essas crianças, mas na hora de

aplicar essas metodologias tem dúvida, e insegurança, colocando em risco a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa qualitativa, permitiu analisar, que em seus depoimentos os professores, pedem ajuda nesse processo de inclusão. Estão despreparados, sem recursos para realizarem um bom trabalho, sem curso de formação para que haja mais aprendizagem e conhecimento a respeito do autismo.

Conseguem identificar a patologia nas crianças por apresentarem estereótipos próprio do autismo, e para solicitar ajuda da direção, coordenação e do educador de apoio, mas não conseguem executar um trabalho satisfatório, comumente ao que se espera no ato de incluir autistas, que é o de socializar, desenvolver a linguagem entre outros.

Há bastante tempo a sociedade vem lutando pelo processo de inclusão da pessoa com deficiência, e depois de tantas lutas e batalhas conseguiu, que essas pessoas tivessem acesso a saúde, educação, acessibilidade entre outros, como consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. E recentemente a Lei Berenice Piana instituiu a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que significou uma grande vitória na vida dos familiares e dos profissionais que trabalham com esse público. Os Autistas passaram a ser considerados deficientes e com isso conseguiram todos os direitos atribuídos aos deficientes, incluído uma educação de qualidade.

Evidencia-se que o problema de pesquisa foi deveras respondido e que os objetivos propostos por essa pesquisa foram contemplados de forma satisfatória, pois conseguimos identificar as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula com alunos autistas, inclusive fizemos sugestões de algumas que podem auxiliar os educadores no processo de ensino criativo, inclusivo e eficaz; conseguimos identificar as concepções dos professores sobre autismo através de entrevistas abertas; pudemos analisar as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas, buscando compreender seus desafios e avanços; pudemos aprofundar o entendimento sobre o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente escolar e, por fim, pudemos analisar criteriosamente os métodos de avaliação apropriados para serem utilizados com crianças autistas.

Desse modo, esta pesquisa evidenciou que alunos autistas se deparam muitas vezes com realidade de escolas públicas sem infraestrutura, sem materiais adequados, com salas superlotadas e profissionais sem a devida formação para

elaborar metodologias adequadas as crianças autistas, o que dificulta o processo de ensino aprendido. É preciso se superar todos esses desafios, pois as possibilidades são diversas.

Diante da pesquisa exposta podemos asseverar que é de grande relevância que os professores tenham uma formação especializada para trabalhar com crianças com (TEA) para que estejam aptos a agir e lecionar. Para que isso ocorra é fundamental que os professores utilizem metodologias apropriadas e inovadoras para o desenvolvimento do transtorno, melhorando a qualidade de vida e o aprendizado dessas crianças.

5.2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para o referencial teórico do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes à temática que abordamos. Sendo assim foram selecionados alguns como: Órru (2003); Mello (2001-2007); Mousinho et al (2010); Lopez (2011); Bosa (2002-2006-2007); Camargo(2013); Kanner(1943); Aspeger (1944); Oliveira (1997); Klin (2006); Schwartzman (2010); Mantoan (2015).

As discussões acerca das tensões dos professores frente ao trabalho com crianças autistas e as metodologias utilizadas pelos os mesmos, fizeram com que, obtivesse uma compreensão maior das necessidades dos educadores para o trabalho de inclusão dos portadores de TEA.

A literatura nacional aponta que a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que a inclusão escolar ocorra de forma satisfatória (BOSA, 2006; SCHIMIDT et. Al.,2016).

Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005) mostram que os temores dos professores diante da inclusão de pessoas com autismo podem levar à adoção de estratégias em sala de aula que visam dominar a ansiedade e o estresse dos professores mais do que configurar uma prática pedagógica que atenda as reais necessidades do aluno. As exigências educacionais e legais demandam acesso às escolas para os alunos com TEA, mas a escola precisa muito mais do que só ofertar o acesso, precisa dar

permanência e essa ação passa pela formação dos professores para trabalhar com a diversidade do TEA e sua variada forma de expressão (BEYER, 2005).

Nessa pesquisa um outro ponto a ser analisado eram as metodologias a serem utilizadas pelos professores a luz do trabalho com crianças portadoras do TEA. Claramente evidenciou-se, que os educadores sentem insegurança para colocar em prática algumas metodologias que eles julgam necessárias, para desenvolverem um bom trabalho.

Para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, e sim a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança para que o mesmo conteúdo e atividade que os demais alunos sem deficiência praticam sejam ensinados (MANTOAN,2015).

O medo a insegurança de não saber aplicar a metodologia adequada, o sentimento de incapacidade, angústias diárias, são algumas das tensões sofridas pelos professores ao trabalharem com crianças portadoras do TEA. Fica evidenciado nessa pesquisa, que não basta apenas aceitar a inclusão desses educandos mais, entender que para diminuir todas essas sensações sentidas pelos professores se faz necessários que eles compreendam que precisam mudar suas práticas se aperfeiçoando, fazendo cursos de formação, caso contrário, estariam sempre no mesmo lugar.

Sabe-se que, a formação do profissional da Educação só se faz competente quando tal profissional encontra-se em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a aprender com suas próprias experiências e acima de tudo que o comprometa (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006).

Carvalho (1998 apud FONSECA, 2014, p. 99) afirma que, “Mais urgente que a especialização, é capacitação de todos os educadores”. Visto que, a necessidade desse preparo é urgente e necessária.

Mantoan (2008, p.51), afirma que “as dificuldades não estão apenas nos alunos, em muitos casos e na maioria das vezes estão também nos professores”. Considero que todas essas tensões apontadas pelos professores, podem melhorar bastante, a partir do momento que procurem melhorar suas práticas pedagógicas, conhecendo melhor seu aluno, seja ele portador do autismo ou não. Destaca-se que

todas essas tensões e comportamentos estão amplamente ancorados nos teóricos apresentados nessa pesquisa. Portanto, tendo em vista os objetivos, traçados para este estudo, estou certa de que as conclusões a que cheguei contemplam a proposta, o objetivo geral que foi analisar as metodologias utilizadas pelos professores assim como as tensões enfrentadas pelos os mesmos junto ao trabalho com crianças portadoras do TEA.

Concluimos essa pesquisa certa de que, o objetivo traçado foi atingido, mostrando que sem preparo e estudo os professores não irão mudar a atual conjuntura a qual se encontra a educação inclusiva de alunos autistas. As tensões são muitas, impedindo-os de alcançarem o real objetivo da inclusão, socialização e aprendizagem.

Entretanto não se pode desanimar, com relação aos resultados, porque é devido a pesquisa como essa que se chaga a um resultado melhor tendo em vista que já se sabe as maiores dificuldades, dessa forma é só traçar um melhor caminho a ser percorrido para que se alcance com êxito grandes resultados.

5.3 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

- Saúde: Um estudo feito acerca das Patologias desenvolvidas pelos professores ao trabalharem com crianças Portadoras de Necessidades Especiais Educacionais.
- Inclusão: Tensões e conflitos dos adolescentes autistas nas Universidades.
- Autismos: Dificuldades encontradas no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. PortoAlegre: Artimed 2001.

ALVES, M.M.C.; Lisboa, D.O. (2010) **Autismo e Inclusão Escolar**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Laranjeiras – SE.

ASSUMPÇÃO JR, F. B. **Reconhecimento Facial e Autismo**, Arq.Neuro-Psiquiatria. Vol.57 n.4 São Paulo Dec. 1999.

ASSUMPÇÃO, F. B. J., SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

BAPTISTA, C R; VASQUES, C K; RUBLESKI. Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. Cadernos da APPOA, v.114, p. 31-36, 2003.

BAPTISTA, C. R. e Bosa, C. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002

BASÍLIO, Ana; MOREIRA, Jéssica. **Autismo e escola**: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em: Acesso em 14 de setembro de 2016.

BELSÁRIO. F. J.F. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento/ José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial;(Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. v.9 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005\ 2006.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BONDY.A.S.; FROST, L. A. The **Picture Exchange communication system**. Behav. Modif, v. 25, n. 5, p. 725-744,2001.

BOSA, C. A. Autismo: **Intervenções Psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Pesquisa, v18, p.47-53. 2006.

BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. **Autismo e educação: Reflexão e propostas de intervenções**. Porto Alegre: Artmed,2002 P.21-40.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. **A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida.** Rev. bras. educ. espec. Marília, v. 16, n. 2, p. 231-250, Aug. 2010. Access on 20 Sept. 2019

BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In: BOSA. Cleonice. **Autismo e Educação.** Porto Alegre.2007.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A, (Org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 71-80

BRAGA JUNIOR, F. V.; BELCHIOR, M. S.; SANTOS, S. T. **Transtornos Globais de Desenvolvimento e o atendimento educacional especializado.** Mossoró: EDUFERSA, 2015. 56 p.

BRASIL. **Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista,** e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei nº 12.764. Brasília. 2012.

BRASIL, LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** lei nº 9.394\1996, Saraiva, 1996.

BRASIL, **Autismo: orientação para os pais / Casa do Autista - Brasília:** Ministério da Saúde, 2000. 38p.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.**

BRASIL. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 02\set\2022.

BRASIL. Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15\ago.\2022.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de novembro de 1989 – **Direito às Pessoas com Deficiência.**

BRASIL. Lei nº 8.069/1971, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12\març\2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão escolar**. IN: PASSOS, I. A. V. (ORG.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: SP: Papirus, 2013.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura**. Educação em revista, v. 33, 2017.

CAMARGO, S. P. H., & RISPOLI, M. (2013). **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Revista Educação Especial, 26(47),639-650. doi: 10.5902/1984686X9694.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Revista Psicologia e Sociedade. Vol. 21, 2009, p. 65-74. Belo Horizonte-MG.

CAMARGOS JR, Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: AMES, ABRA, 2002.

CARTAGENES, M. V., Castro, C. A. L., Almeida, G. K. F. C., Magalhães Y. C., & Almeida, W. R. M. (2016). **Software baseado no método ABA para auxílio ao ensino-aprendizagem de crianças portadoras de Transtorno Global do Desenvolvimento-Autista**. *Computer on the Beach*, 162-171. Recuperado de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/10721> . Acesso em: 20\abr\2022.

CARVALHO, R. E et al. Salto para o futuro. **Educação especial: Tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.

CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CAVACO, Nora. **Minha Criança é Diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégias de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades especiais**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ª.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto, Portugal. Porto Editora, 2008.

CRESSWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

CUNHA, P.; MATA, O. M. **Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar** In. ROTH, B. W. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 5 a 9 de março de 1990).

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction: The discipline and practice of qualitative research**.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. **Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos de consultoria**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FISHER, W. W., & PIAZZA, C. C. (2015). **Applied Behavior Analysis. The Encyclopedia of Clinical Psychology**, 1-5. doi: org/10.1002/9781118625392.wbecp205.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. RJ: Wak Editora, 2014.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. 14 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

GANZ, B., & Simpson, L. (2004). **Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics os autism.** JADD, 34 (4), 395-409.

GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais.** Rio de Janeiro: Revinter,1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GILLBERG C. (1990). **Autism and pervasive developmental disrder.** Journal of Child Psychology and Psychiatry 31,99-119.

GOLDBERG, K; PINHEIRO, L. R. S.; BOSA, C. A. **A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo.** Perspectiva, n.107, pp.59 – 68, 2005.

GOMES, C. G. S. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração.** Dissertação de mestrado: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GONÇALVES, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). **Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo - Normas Orientadoras.** Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. **A Formação a partir da experiência vivida.** Pátio revista pedagógica, Porto Alegre, ano 10, nº 40, novembro 2006/ janeiro 2007. Trimestral.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 192p

HOFFMANN, Jussara Maria. **O jogo do contrário em avaliação.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação enquanto mediação. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista.** 45ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **O currículo para a Pessoa com Deficiência Mental na Escola Regular.** Educação Inclusiva em Foco. Feira de Santana: UEFS, 2009.

JULIA. Dominique. **La culture scolaire comme objet historique.** In: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. Paedagogica Historica, supplementary séries. v.1, 1995.

KANNER. Leo. **O autismo: estudos iniciais.** São Paulo: Universidade de São Paulo,1943.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria. V.28 p. 3-11, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento PED, Brasília, 2011.

LUCHESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escola**. São Paulo, Cortez 1998.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 1995.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Sumus, 2015.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa. Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados/** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 3ª. Ed. – São Paulo: ATLAS, 1996.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo**. Estilos da Clínica, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v21, n.1 p.9-22, 2015.

MELLO, A. M. S. Rosde. **Autismo: Guia Prático**. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.

MELLO, Ana Maria S. Rosde. **Autismo: guia prático**. 6ª.ed colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6ª.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007 p.104: il. 21cm.

MENDONÇA, L.O.S; FARIAS, I.M.S. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MONTE, F. R. F. do; SANTOS, I. B. dos. (COORD.). **Saberes e práticas da inclusão Dificuldades acentuadas de inclusão: Autismo**. Brasília, MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf>>. Acesso em: 19 de Maio 2021.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. **Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução**. In: Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro, Dunya, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, C.R. **Educação Física Escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

OLLAIK, Lelia Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. **Concepções de validade em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, 229-241, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993. p.227 a 248.

ORLANDI, E. P. (2012). **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes.

ORRÚ, S. E. **A Formação de Professores e a Educação de Autistas**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3.ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PIMENTEL, Susana Couto. **As Práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais dos alunos: uma análise a partir das teorias do currículo**. In: Marilda Carneiro Santos (Org.). Educação Inclusiva em Foco. Feira de Santana: UEFS, 2006.

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

RUTTER, M. (1996). **Autism research: Prospectus and priorities.** *Journal of autism and Developmental Disorders*, 26,257-275.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008.

SANTOS, Emilene Côco. **Autismo na Perspectiva Inclusiva.** In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estadual de Maringá. Julho de 2011. p. 01- 18.

SCHMIDT, C, et.al.. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** *Psicol. Teor. Prát.* São Paulo, v.18 n.1 p.222-235, abr,2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo e outros transtornos do espectro autista.** Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br-edic-o-0/autismo-e-outros-transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 22\out\2021.

SHILLINGSBURG, M. A., HANSEN, B., & WRIGHT, M. (2018). **Rapport Building and Instructional Fading Prior to Discrete Trial Instruction: Moving From Child-Led Play to Intensive Teaching.** *Sage Journals*, 1-19. doi: 10.1177/0145445517751436 [[Links](#)].

SILVA, Ana Beatriz B.; BONIFÁCIO, Mayra Gaiato; THADEU, Leandro Reveles. **Mundo Singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva LTDA, 2012.

SCHMIDT, C, et.al.. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** *Psicol. Teor. Prát.* São Paulo, v.18 n.1 p.222-235, abr,2016.

SOUSA, M. J. S. (2015). **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade.**

STAKE, R. E. **Qualitative case studies.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 4.ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443 – 466.

TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires, Paidós, 1986.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

TELMO, I. (2006). **Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias.** Lisboa: APPDA-Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** In:_____. *Introdução à*

pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 2, p. 30-79.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, Libertad, 1998.

VEJA SAÚDE. **Autismo: causas, sintomas e níveis de desenvolvimento**. Disponível em: <https://zenklub.com.br>; Zenclub: press@zenklub.com; nfo@zenklub.com.

VEIGA NETO, ALFREDO de. **Geometria, Currículo e Diferenças**. Article in Educação & Sociedade - August 2002.

Winnicott, D. W. (2005b). **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

APÊNDICES

APÊNDICE I



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Sou acadêmica do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Desarrollo Sustentable, Assunção-Paraguai, e estou realizando uma pesquisa, cujo objetivo principal é analisar as tensões dos professores e as metodologias utilizadas no trabalho de crianças autistas, em uma escola de Rede Privada no Município de Arcoverde-PE.

Para alcançar esse objetivo, pretendo realizar uma entrevista onde os professores terão seus nomes mantidos em sigilo, assim como o nome da escola.

Os professores poderão emitir suas opiniões sem que haja nenhuma influência por parte do entrevistador.

Com essas informações gostaria de solicitar a sua aceitação para participar dessa pesquisa, de modo que poderá desistir a qualquer momento durante a realização da mesma.

É importante esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser livre e espontânea 2º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta.

Somente após ter sido devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida poderá comunicar-se com a pesquisadora Leiliane da Silva Barbosa, residente à Rua Ary Barroso, 354 São Cristóvão, Arcoverde-PE.

Telefone para contato: (87) 99655-2082, e-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Arcoverde, _____ de _____ 2021.

Assinatura do Professor

APÊNDICE II



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

GUIÃO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Prezado(a) entrevistado(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Grata pela atenção e participação!

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade
- Gênero
- Tempo de Formação
- Formação acadêmica.

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA.
- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?
- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

APÊNDICE III
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 1



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.1**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: **40 anos.**
- Gênero: **Feminino**
- Tempo de Formação: **9 anos**
- Formação acadêmica.: **Pedagogia e pós- graduada em psicopedagogia.**

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: Geralmente andam nas pontas dos pés, apresentam comportamento agressivo e não olham diretamente nos olhos de quem fala com elas.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA.

RESPOSTA: Jogos e atividades lúdicas.

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

RESPOSTA: Através do desenvolvimento deles nas atividades, aplicadas diariamente.

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?

RESPORTA: De forma inquieta e muito agitada, mesmo que tenha todo ambiente preparado para recebe-las.

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: Considerando autismo como uma doença que afeta o neurodesenvolvimento assim como compreendendo que há “níveis” de intensidade dessa patologia, avaliar o nível de aprendizagem da criança autista, também precisa ser algo subjetivo e pontual. Cada escola vai ter um currículo, que contempla ou não os olhares acerca da inclusão, sobretudo porque uns currículos estão só no papel, outros de fato estão na ação. E outros em ambos. Na minha ótica, quando solicitada, avaliar um autista, a primeira coisa que pontuo de fato é o grau de comprometimento para daí lançar a proposta de estímulo/ensino/aprendizagem. Avalio de maneira sistemática e perceptiva, sobretudo para não forçar escrita ou respostas padronizadas.

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: No momento que eu soube que teria uma criança autista, me senti insegura, mas foi um desafio que consegui superar.

APÊNDICE IV
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 2



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.2**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: **56 anos.**
- Gênero: **Feminino.**
- Tempo de Formação: **35 anos**
- Formação acadêmica: **Graduação em Geografia e Pedagogia. Pós-graduada em Educação Inclusiva.**

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: A criança apresenta reações anormais e sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A linguagem é atrasada ou não se manifesta. Relaciona-se com pessoas, objetos ou eventos de uma maneira não usual. Muitas crianças apresentam dificuldades graves de comunicação e comportamento focalizado e repetitivo.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA.

RESPOSTA: Introdução de atividades adequadas ao nível de dificuldade, fazendo com que a informação seja mais compreensível. Realizar atividades

com letras maior que o normal, não escrevendo no verso da folha. Material concreto para realização da atividade.

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

RESPOSTA: **Através de conversas, atividades que envolvam socialização, brincadeiras em duplas, para observar como aceitam essas brincadeiras.**

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?

RESPOSTA: **Não consegue se concentrar, grita muito, se agita, e não consegue realizar atividades convencionais.**

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: **Dependendo do grau de comprometimento ele se desenvolve muito bem. Faço uma adaptação do currículo regular, mas, se tiver um aluno autista com auto grau de comprometimento, não o vejo progredir, até porque um dos empecilhos é a questão da comunicação, fazendo com que se tenha uma enorme dificuldade para avaliar.**

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: **É necessário ver na criança com TEA, uma pessoa que precisa do acolhimento, compreensão e motivação para sentir-se seguro. Me sinto desafiada e insegura para o trabalho com crianças autistas.**

APÊNDICE V
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 3



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.3**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: 26 anos.
- Gênero: Feminino.
- Tempo de Formação: 4 anos
- Formação acadêmica: Letras e Pós-graduada em Letras.

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: Normalmente tem grandes problemas na comunicação e são muito agitados.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA.

RESPOSTA: Organização da sala de aula; adaptações de jogos e atividades.

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

RESPOSTA: Estimulando seu desenvolvimento e habilidades através de jogos, músicas e atividades adaptadas.

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?

RESPOSTA: São inquietas, não param sentadas, gritam, não suportam a conversa dos colegas da sala, ficam incomodadas com os ruídos ou barulho, oriundos das atividades realizadas em sala.

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: O currículo Nacional, não favorece as crianças autistas ou portadoras de outras patologias. Há uma necessidade das escolas fazerem suas adaptações, e de acordo com estas, elaboro atividades onde posso avaliar de forma positiva cada aluno, sempre considerando e respeitando seus limites.

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: Trabalhar com crianças autistas, é aprender a olhar mais o outro. É transformador, mas também angustiante pôr não saber se estou de fato levando algum conhecimento para essas crianças.

APÊNDICE VI
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 4



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.4**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: 33 anos.
- Gênero: Feminino.
- Tempo de Formação: 10 anos.
- Formação acadêmica: Matemática e Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia.

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

RESPOSTA: Uma condição que afeta a capacidade da criança de se relacionar com o meio, de interagir com as pessoas ao seu redor.

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: Quando há indícios, peço para que os responsáveis procurem um profissional que trabalhe especificamente nessa área.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA?

RESPOSTA: Atividades diferenciadas e direcionadas a um objetivo específico.

Exemplo: Trabalhar com material concreto, atividades que estimulem a coordenação motora fina e grossa, trabalhar a interação com a demais crianças, entre outros.

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

RESPOSTA: A partir do seu desenvolvimento nas atividades propostas no dia-a-dia como cantar, movimentar-se em sala, jogos para avaliar como está a interação.

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?

RESPOSTA: Esse comportamento pode variar de acordo com o grau que se encontra a criança autista. Podendo se isolar, ou não querer se comunicar, mas conseguem ficar nas salas regulares de forma tranquila.

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: O currículo escolar não propõe o aprendizado e desenvolvimento do aluno autista. Faço atividades adaptadas dentro do currículo regular de ensino. E dentro dessa proposta considero positivo à aprendizagem dos alunos autistas.

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: Tensa, insegura, mas também desafiada. Não é nada fácil lhe dá com crianças portadoras de necessidades especiais, sem ter um preparo.

APÊNDICE VII
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 5



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.5**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: 43 anos.
- Gênero: Feminino.
- Tempo de Formação: 15 anos.
- Formação acadêmica. Graduada em Biologia e Pós graduada em Biologia.

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: Posso observar algumas ações, que caracterizem e levante suspeita de que o indivíduo necessita de um olhar especializado, onde ele irá realizar exames mais precisos para chegar a um diagnóstico. Como docente posso observar algumas características: Não consegue olhar nos olhos, dificuldade de se relacionar com outras pessoas e não atende de imediato.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA.

RESPOSTA: É de fundamental importância ter em sala um quadro de rotina para organizar as atividades do dia: contação de histórias; trabalhar com músicas; promover situações para estimular a interação; completar frases quando o indivíduo fala uma só palavra.

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

RESPOSTA: Respeitando os limites de forma particular, quanto as suas ações, de percepção, e utilização de objetos inseridos na aula, para que eles identifiquem a função.

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?

RESPOSTA: Tem comportamentos inadequados como agressividade para com os colegas, e total desinteresse por lazer e recreação.

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: A situação atual da modalidade de Educação Especial ainda existe uma grande dificuldade em trabalhar com esses alunos, os professores regentes, não estão preparados para atuar com esses alunos, ficam sem saber como avaliar essas crianças portadoras dessa e outras patologias.

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: Me sinto bastante capaz, pois sei que estou em constante aprendizagem, por ser um trabalho desafiador.

APÊNDICE VIII
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 6



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.6**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: 29 anos.
- Gênero: Masculino.
- Tempo de Formação: 9 anos.
- Formação acadêmica. Graduação em Matemática e Pós-graduado em Matemática.

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: Elas têm dificuldade na comunicação e na interação social. Não gostam de receber carinho e são bastante inquietas.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA?

RESPOSTA: A primeira coisa para se construir as estratégias é tomar o próprio aluno com TEA como ponto de partida. Isso significa buscar, identificar seus interesses e necessidades tomando o currículo escolar mais flexível e diversificado para eles.

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

RESPOSTA: Inicialmente, para avaliar é preciso flexibilizar: tempos, formas, etapas e objetivos na hora de ensinar e de avaliar; adaptando as atividades (seja escrita ou oral) com o uso de brincadeiras e por meio do desenvolvimento acumulado.

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?

RESPOSTA: Apresenta comportamento agressivo, inquieto, além de não se socializar, e não gostar de barulhos internos e externos.

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: O currículo escolar não vem pronto para trabalharmos com alunos especiais. Então o trabalho é alinhado a partir do ponto de partida do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) do aluno, já que contempla as informações necessárias sobre o perfil construído pelo profissional da Sala de Atendimento Especial (AEE), junto com os professores de apoio e com a grande contribuição da família. Dessa forma julgo positiva a aprendizagem, mas quanto ao currículo é muito falho.

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: Sinto-me desafiado a quebrar as barreiras que o aluno com TEA apresenta. Às vezes me sinto um pouco incapaz por não saber resolver algumas situações ocorridas em sala de aula.

APÊNDICE IX
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 7



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.7**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: 34 anos.
- Gênero: Feminino.
- Tempo de Formação: 13 anos.
- Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia.

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: Não sei quais características se manifestam, para que eu tenha certeza de que tal aluno tem autismo. Apenas percebo que tem alguma coisa que não é normal.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA.

RESPOSTA: **Adaptação das provas e atividades, durante a aula, tento manter as explicações o mais claro possível, tento manter também atividades onde esses alunos consigam interagir mais com os colegas de sala.**

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

RESPOSTA: Com atividades lúdicas, e adaptadas, de acordo com o grau o qual o aluno autista se encontra.

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente educacional?

RESPOSTA: Se isolam, se comportando de maneira não verbal, ou seja não se comunicam. Sempre faz as mesmas coisas, e não aceitam que se mude alguma coisa em sua rotina.

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: Com relação ao currículo escolar, ele é muito falho, pois não contempla a educação inclusiva. Avaliamos os alunos autistas, a partir de atividades adaptadas, seguindo o currículo regular. Faço uma avaliação contínua e gradativa.

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: Tranquila. Observo a criança e vou seguindo no ritmo dela, sem que haja maiores transtornos em sala de aula.

APÊNDICE X
RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR 8



MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Leiliane da Silva Barbosa

E-mail: lilianebarbosa27@hotmail.com

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Prezado(a) entrevistado(a): **PROFESSOR P.8**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar as tensões e metodologias utilizadas pelos professores, no trabalho com crianças autistas, em uma escola da Rede Privada de Ensino, na Cidade de Arcoverde-PE. Vale ressaltar que, não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Q.1 - Identificação pessoal e profissional dos entrevistados.

- Idade: 27 anos.
- Gênero: Feminino.
- Tempo de Formação: 6 anos
- Formação acadêmica: Graduação e Pedagogia e Pós-graduação e Psicopedagogia.

Q2 – Concepções dos professores sobre Transtorno do Espectro do Autismo

- Como identificar uma criança com Autismo?

RESPOSTA: Tem dificuldade para se comunicar, apresenta comportamento agressivo, dificuldade para se concentrar e realizar atividades.

Q3 – Estratégias metodológicas.

- Quais Estratégias metodológicas você utiliza com alunos portadores do TEA.

RESPOSTA: Atividades de socialização que no primeiro momento proporcione aos alunos confiança para assim obter mais espaço para introdução de elementos educacionais. Uso de atividades com ou sem material concreto, dinâmica que atendam ao nível de dificuldade de cada aluno, respeitando suas especificidades e gerando uma positiva aquisição de conhecimento e

desenvolvimento do aluno enquanto cognitivo, sociais e pessoal, estes de forma compreensivo aos mesmos.

- Quais os métodos utilizados para avaliar crianças autistas?

Q4 – Ações da escola em relação ao comportamento e aprendizagem do aluno autista.

RESPOSTA: De forma contínua e conjunta, observando aspectos cognitivos, sociais e comportamentais, que se firmem entre si no processo educacional, através de atividades se necessário adaptada ou oral.

- Como você avalia o comportamento das crianças portadoras do TEA no ambiente- educacional?

RESPOSTA: Dificilmente param sentadas, não se concentram nas atividades, dificuldade de socialização e na fala, e não toleram barulhos. Tem comportamento agressivo quase sempre, assustando os colegas de sala, além de não se atentarem aquilo que o professor fala. É como estivessem “surdos”.

- Qual o nível de aprendizagem do aluno portador do TEA, em relação ao currículo escolar?

RESPOSTA: O currículo escolar, não contempla as habilidades para avaliação dos alunos autistas. Para avalia-los faço atividades adaptadas de acordo com o nível da patologia, e considero que dessa forma consigo bons resultados.

Q5 – Tensões dos professores sobre o trabalho com autistas.

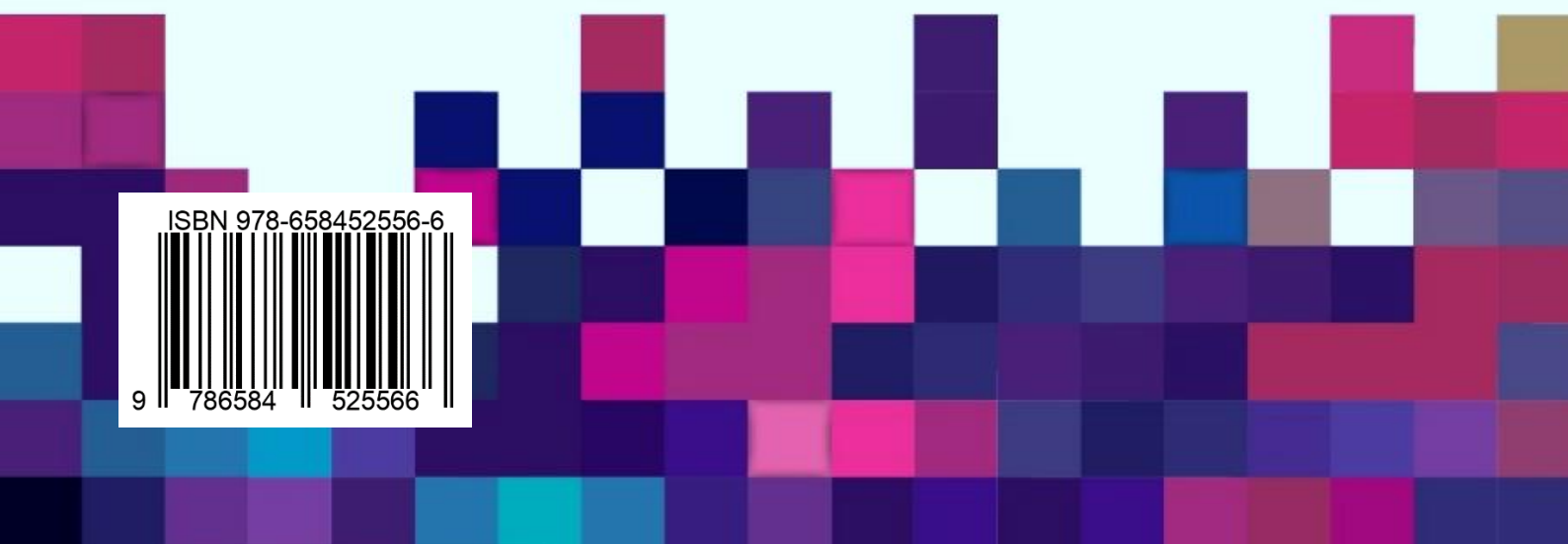
- Quais as tensões dos professores em relação ao trabalho com crianças autistas?

RESPOSTA: Desafiada, uma vez que se fez necessário está em constante aperfeiçoamento profissional e pessoal, para lidar com situações inusitadas que possam acontecer.

Autora

LEILIANE DA SILVA BARBOSA

Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable,
Paraguai (2022) Coordenadora Pedagógica do Colégio Imaculada Conceição.



ISBN 978-658452556-6



9 786584 525566