

Educação inclusiva e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum

Inclusive education and students with Global Development Disorder: pedagogical practices in the regular classroom

Ayrton Lambert, Andrea de Alencar Kasteckas, Karin Pfannemüller Gomes, Marina Bacigalupo Martins, Prof. Me. Rosanna Claudia Bendinelli

Centro Universitário SENAC – Campus Santo Amaro
Licenciatura em Pedagogia – Diretoria de Graduação

{ayrtonlambert@hotmail.com; deakasteckas@gmail.com; karin.pgomes@sp.senac.br; ninabacigalupo@gmail.com; rosanna.cbendinelli@sp.senac.br}

Resumo. A educação é um direito humano constitucionalmente garantido a todos os alunos independente de suas especificidades, contudo, há ainda muitas dúvidas e angústias por parte dos educadores aos receberem em sua sala de aula, alunos público-alvo da educação especial. Este trabalho é o resultado de uma pesquisa qualitativa que se valeu de análise bibliográfica e estudo de caso, na qual foi observada e analisada a ação docente e as demais relações implicadas no ambiente escolar com vistas à inclusão de um aluno com autismo na classe comum de uma escola municipal de São Paulo. Os objetivos da pesquisa foram identificar se havia práticas inclusivas com vistas à aprendizagem desse aluno e como as mesmas eram garantidas. Como resultados pôde-se observar que a mobilização do aluno em direção à superação das dificuldades de socialização e comunicação ocorreu na medida em que a professora se dispôs a pesquisar sobre o tema do autismo e passou a identificar as especificidades, sentimentos, limitações e avanços de seu aluno, elaborando estratégias de intervenção voltadas às suas necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Transtorno global do desenvolvimento, educação inclusiva, educação especial

Abstract. Education takes place within the context of human relationships, which, although complex, are a key element in the teaching-learning process inherent in human development. Within the school, the relationship between teacher and student, based on listening and exchange of mutual knowledge, has a major role in the shaping of autonomous individuals and in the expansion of knowledge and citizenship. This work is the result of a qualitative research which was based on bibliographic analysis and case study, by observing and analyzing the teaching action as well as other variables involved in the school environment in the perspective of inclusion of a student with autism in the regular classroom of a municipal school in São Paulo. The general objective of the research was to identify if there were inclusive practices in this classroom, to analyze how these practices were performed, as well as the intervention of the teacher in charge; the ways that the student participates in school and social activities; the possible teaching strategies for school inclusion. As a result, it can be observed that the student's initiative towards overcoming the difficulties of socialization and communication occurred as the teacher set out to research on the subject of autism and began to identify the specificities, feelings, limitations and progress of the student, and ultimately developing intervention strategies geared to his true educational needs.

Key words: *the pervasive Developmental disorders, autism spectrum, strategies of learning.*

Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística
Edição Temática em Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento
Vol. 6 nº 6 – setembro de 2017, São Paulo: Centro Universitário Senac
ISSN 2179-474X

Portal da revista: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/>
E-mail: revistaic@sp.senac.br

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Internacional 

Introdução

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização pessoal, acadêmica e profissional de um indivíduo.

A relação empática que se dá entre professor e aluno baseia-se na capacidade de ouvir, refletir e discutir mutuamente os saberes, pois a construção do conhecimento é coletivo e gradual. Nesse sentido, entre as dificuldades encontradas pelos professores na prática de seu ofício encontra-se o estabelecimento da relação de confiança entre professor e aluno, bem como entre os diferentes profissionais de uma mesma escola.

Ao se afirmar que o professor deve atuar de forma a incentivar a autonomia, a construção do conhecimento e a formação para a cidadania de seus alunos, compreende-se que o mesmo deve conhecer, para além das Teorias de Aprendizagem, as habilidades, dificuldades, competências e limitações das suas crianças para proporcionar seu desenvolvimento social e acadêmico.

Nesse sentido, muitas dúvidas pairam no que se refere à aprendizagem com qualidade e equitativa para todos, por isso um estudo sobre as práticas inclusivas em escolas regulares junto a alunos público-alvo da educação especial, quais sejam, com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, é essencial e constitui-se um campo amplo e complexo, envolvendo aspectos sociais, culturais, psicológicos e, principalmente, pedagógicos. Além desses aspectos e não menos importante, encontram-se os estudos sobre as políticas públicas de educação inclusiva e como estas são garantidas na escola regular.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia, do Centro Universitário Senac, por ocasião da disciplina denominada Projeto Integrador V, cujo objetivo é, por meio da investigação, articular as diversas disciplinas estudadas, com vistas à análise da prática docente no Ensino Fundamental I.

Tendo em vista os apontamentos acima, a ação docente analisada foi a de uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental I que contava com um aluno com autismo em sua sala de aula, em 2016.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar se havia práticas inclusivas nessa sala e os específicos, analisar:

- A mediação da professora regente da sala;
- As maneiras que o aluno participava das atividades escolares e sociais e
- As possíveis estratégias docentes para inclusão escolar.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, valendo-se de análise bibliográfica e estudo de caso. Justifica-se a utilização do estudo de caso, pois os “[...] modelos investigativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observações, emita juízos de valor e que analise [...]”, direcionando aspectos da investigação. A realidade do Estudo de Caso não pode ser descoberta, nem controlada, “[...] mas sim interpretada e construída” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 51).

A análise de um estudo de caso de um aluno com autismo na rede pública de São Paulo levantou questões sobre o papel do professor nas estratégias desenvolvidas para a inclusão do aluno na rotina escolar; envolvimento do aluno no âmbito social; e conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais especiais do aluno.

Dessa forma, ao articular o referencial teórico da educação inclusiva, com o estudo de caso, ele torna-se uma estratégia de investigação de algo definido, como um indivíduo, buscando uma lógica sucessiva de recolhimento, análise e interpretação dos dados obtidos. Os autores Meirinhos e Osório, citando Stake (2010, p 54) também ressaltam a

possibilidade de extrair generalizações por meio do estudo de caso, desde que especificado determinado contexto:

[...] dos casos particulares, as pessoas podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, na parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações.

Embora a ideia de observação participante e não participante não seja absoluta, pois ainda há divergências entre aplicação e graus de implicação por parte do observador, entende-se que o observador não é um mero espectador. O observador pode, portanto, interagir ou mesmo influenciar nos acontecimentos, ainda que sua participação seja variável, "baixa em alguns momentos e, noutros momentos, ser mais alta." (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p.61)

Para realização do presente trabalho, a observação foi realizada pela aluna Marina Bacigalupo Martins, acompanhando a Professora¹ da sala regular. A pesquisa e análise teórica foi realizada pelos demais alunos do grupo, culminando com a elaboração do trabalho base para o presente artigo.

Foi utilizada também a técnica de entrevista estruturada, para a qual foi elaborado previamente um roteiro de questões levantadas pelo grupo de pesquisa² que embasou a investigação, bem como a articulação entre teoria e prática. A entrevistada, a saber: Professora, teve o conhecimento das questões via endereço eletrônico e pode respondê-las tanto eletronicamente, quanto pessoalmente, porém a mesma preferiu responder apenas virtualmente, o que não possibilitou ao grupo levantar outras questões, além das que estavam previamente elencadas.

A presente investigação se deu no primeiro semestre de 2016, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), situada na Zona Sul de São Paulo³, a qual atendia 1.410 alunos entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Fundamental I e II. A referida escola possuía 23 salas de aula e uma média de 30 alunos em cada. Além das salas, a estrutura da escola contava com uma área de refeitório, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, pátio coberto e pátio descoberto. Com relação à acessibilidade, a escola não contava com rampas de acesso ou elevador, pelo contrário, os alunos precisavam subir escadas para acessarem as salas de aula.

Além do aluno observado, a escola contava com outros também parte do público-alvo da educação especial, contudo não foram obtidos os dados sobre esses educandos.

Vale destacar que o tema educação inclusiva é um dos mais importantes que tem sido discutido atualmente quando se discute sobre a universalização do ensino no Brasil, uma vez que este é um direito social básico constitucionalmente assegurado (BRASIL, 1988, art.205).

Portanto, a pesquisa realizada visa contribuir com as discussões e análises sobre políticas e práticas inclusivas no âmbito da educação pública.

¹ Denominada somente "Professora", pois será ocultado o seu real nome, evitando sua exposição, atendendo os princípios éticos.

² Os Integrantes do Grupo de Pesquisa foram: Andrea de Alencar Kasteckas; Ayrton Lambert, Karin Pfannemuller Gomes, Keide Pereira Vieira, Laila Valentim Reis, Marcelo da Silva Gonçalves e Marina Bacigalupo Martins sob a orientação da Profa. Me. Rosanna Claudia Bendinelli e da tutora Vera Lucia Brito Furtado.

³ O nome e localização da escola foram ocultados, evitando a exposição do aluno, atendo aos direitos à Criança e ao Adolescente, bem como aos princípios éticos, dessa forma, todos os nomes doravante serão fictícios.

1. Breve Histórico

O termo "autismo" foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Bleuler designando a "perda de contato com a realidade e dificuldades de comunicação" (BRASIL, 2010, p.8).

Nos anos 40, os estudiosos se intrigaram com crianças que apresentavam "atitudes indiferentes em situações de trocas sociais" descrevendo o autismo pela primeira vez. Leo Kanner elaborou uma série de estudos com crianças destacando alguns aspectos peculiares sobre o autismo, dentre eles (BRASIL, 2010, p.9):

- Dificuldades nas relações sociais e afetivas;
- Mutismo, ecolalia, aparência de surdez em alguns casos;
- Capacidade rara de memorização de termos sem efeito prático;
- Problemas alimentares e hipersensibilidade ou fácil irritabilidade.

Aspenger, por sua vez, estudou crianças atendidas em Viena, publicando suas descobertas em 1944, somente em Alemão, com características muito parecidas com as apresentadas por Kanner, embora apresentando algumas diferenças básicas, acarretando atualmente em quadros distintos entre o autismo e a Síndrome de Aspenger.

Vale ressaltar que até meados da década de 1990 a educação de crianças com autismo foi majoritariamente segregada em classes e escolas especiais. As consequências observadas no que se refere à sua educação nesses ambientes foram diversas, como o isolamento e consequente solidão desses alunos com vistas à sua proteção, sem intervenções práticas ou com atendimentos individualizados, não cooperando para a socialização dessas crianças. Além disso, a falta de possibilidades na educação regular e a crença na teoria da "mãe geladeira", em que se atribuía a culpa do autismo à falta de amor materno, levou muitas famílias a educar seus filhos dentro de seus lares, acarretando na "desresponsabilização" do sistema escolar por essa área (BRASIL, 2010).

Foi com o desenvolvimento das pesquisas e com a compreensão dos transtornos classificados como TGD que novas abordagens clínicas e educacionais surgiram para o autismo. O isolamento passou a não ser entendido mais como um desejo do indivíduo a ser mantido pela superproteção dos pais; retirou-se do autismo o estigma de psicose infantil; e as famílias passaram a não ser mais culpadas por não terem dado afeto aos filhos. Da mesma forma, o mito de que apenas as famílias de alunos com autismo seriam capazes de atender suas necessidades foi aos poucos se desfazendo.

As mudanças na compreensão do autismo foram acompanhadas por avanços na área da educação inclusiva. Perraudeau (2009) analisou os processos de aprendizagem e suas estratégias, por ambos os vieses (aluno e professor), demonstrando como a dificuldade não é sentida apenas pelo aluno, mas também pelo professor

É interessante notar que André (2005) levanta questões sobre a importância do professor-pesquisador e, principalmente, como utilizar os dados obtidos em pesquisas próprias ou de outros autores para a melhoria das práticas em sala de aula. Com vistas à defesa da educação inclusiva e de que a mesma é um direito de todos os alunos, vejamos a seguir, seu papel na educação regular de alunos com autismo.

2. Educação Inclusiva e o Autismo

Independentemente das questões de ordem clínica, todos os alunos possuem direito à educação equitativa e de qualidade e que, portanto, todos os alunos têm direito de serem respeitados como sujeitos, cada um com sua especificidade, considerando seu laudo, mas não como condição *sine qua non* para sua aprendizagem, e sim como apenas mais uma informação dentre tantas outras. Ou seja, o aluno com autismo é, antes de tudo, um aluno.

Segundo a Lei 13.146/15 "Toda pessoa com deficiência⁴ tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (BRASIL, 2015, art. 4º). Portanto, para além da matrícula de alunos com TGD na classe comum, é necessária a equiparação de oportunidades com vistas à sua educação com garantia de aprendizagem.

Portanto, é fundamental que o professor entenda o perfil de cada criança da sua sala de aula, para poder adotar estratégias de atuação específicas e coletivas para o seu desenvolvimento. Ou seja, deve-se entender que o desenvolvimento de cada criança segue um ritmo diferente, assim como ocorre com qualquer aluno, independentemente de suas especificidades.

As autoras Sampaio e Sampaio (2009), apontam que o professor deve focar no potencial e na singularidade do aluno, sendo estes fatores fundamentais para o desenvolvimento da interação. Elas destacam também a importância de políticas públicas para a formação profissional de educação inclusiva, além do apoio humano especializado e material necessário para alcançar objetivos educacionais.

Nesse ínterim, vale ressaltar que a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), trouxe alguns avanços na educação no que se refere à formação docente, impulsionando a formação em pós-graduação na educação especial sugerindo que a escola deve se adaptar e atender às necessidades do aluno com deficiência. Já o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a formação de gestores educacionais e demais profissionais da escola para a educação, sob a perspectiva da educação inclusiva. Desta maneira, a formação do professor foi direcionada para o enfoque da diversidade e o trabalho em equipe.

Sem dúvida os gestores escolares, nas figuras do coordenador pedagógico e do diretor, têm papel fundamental no processo de educação inclusiva de todos os alunos. Para Sage (1999):

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores (p.138).

Assim, a formação continuada dos gestores corrobora para que eles conheçam tanto os referenciais teóricos atuais quanto as políticas públicas que regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, podendo, dessa forma, colaborar participativamente com a estruturação de uma escola inclusiva com o apoio dos serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale lembrar, ainda, que os alunos com autismo fazem parte do público-alvo da educação especial, e, portanto, têm direito ao AEE o qual, segundo o Decreto 7.611/11 conta com "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]" ofertados de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2011, art. 2º). Dessa forma, o AEE não é nunca substitutivo à classe comum, bem como não é reforço escolar, mas apoio aos alunos e professores, com vista à eliminação de barreiras à plena aprendizagem de seus alunos.

⁴ Vale esclarecer que o autismo não é deficiência e sim parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, contudo, segundo a Lei 12.764 de 2012, a pessoa com autismo passa a ser considerada pessoa com deficiência para efeitos legais.

Segundo o mesmo Decreto, são funções do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º).

Por fim, as autoras Miranda e Galvão Filho (2012), problematizam a questão da formação dos professores e defendem que hoje precisam superar os paradigmas e as inseguranças da sua prática, para que possam mediar a interação crítica e criativa entre pessoas com deficiência, cada vez mais presentes nas salas de aula.

Tendo em vista o quadro teórico analisado, procederemos a seguir com as análises realizadas na escola já apresentada.

3. Um Estudo de caso

Considerando a legislação já indicada neste artigo, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) todos os cidadãos têm o direito a receber uma educação de qualidade, independentemente de suas especificidades. Assim, Pedro iniciou o ano escolar de 2016 matriculado em uma sala de aula comum, na escola regular.

Esta turma de primeiro ano tinha sua rotina distribuída em momentos de atividades na sala de aula, na sala de leitura, na brinquedoteca, na quadra, no parque, no pátio e no refeitório. Todos estes momentos foram foco de observação e coleta de informações para esta pesquisa a fim de verificar como se dava a inclusão do aluno.

Importante salientar que as rotinas escolares, repetidas diariamente, tais como: a entrada e saída dos alunos, deslocamento nos espaços da escola, organização do horário do descanso e recreio, e organização e rotina do próprio espaço da sala de aula são importantes para que a criança com autismo se familiarize e reconheça as vivências escolares (ROPOLI, 2010, p. 23). Vale ressaltar ainda que tais vivências são comuns a todas as crianças, fator importante na socialização e inclusão da criança com autismo. Nesse sentido, é fundamental que a rotina desses alunos não seja diferenciada, conforme sinalizado pelo Referencial do MEC:

Assim, no decorrer dos primeiros dias, é fundamental ter em mente que a experiência da escola necessita entrar, o quanto antes, num terreno mais previsível para aquela criança. Isso deve ser feito, obviamente, sem retirar a naturalidade do ambiente escolar, mas tendo em mente que a mesma inflexibilidade que torna tão difíceis as primeiras experiências nesse ambiente poderá também promover o apego a situações que posteriormente poderão se tornar indesejáveis. Em outras palavras, é importante, na tentativa de acolhimento àquela criança, não proporcionar a ela vivências que não farão parte da sua rotina no futuro. (BRASIL, 2010, p. 23)

Nesse sentido, Pedro não contava com rotinas diferenciadas, mas as mesmas do restante da turma, obedecendo às atividades propostas.

Na sala de aula, Pedro contava com o acompanhamento de uma estagiária do programa "Parceiros da Aprendizagem"⁵ e, fora da sala, com o auxílio de uma funcionária Auxiliar da

⁵ O programa "Parceiros da aprendizagem", criado no ano de 1995 pelo governo da cidade de São Paulo, tem como objetivo contratar estagiários para atuarem junto aos professores regentes do 1º

Vida Escolar – AVE. A primeira apoiava e acompanhava as tarefas pedagógicas, juntamente com a Professora da sala regular, e a segunda era responsável pelos cuidados com alimentação e higiene. A referida Escola não possuía sala de AEE.

Como em toda turma de primeiro ano do ciclo I, existia o desafio posto ao professor de alfabetizar e administrar a chegada desses alunos ao Ensino Fundamental, garantindo o aprendizado e a transição do ambiente lúdico do Ensino Infantil para um ambiente mais formal. Somavam-se a esses desafios, outras indagações e angústias frente à tarefa de traçar as estratégias de como trabalhar com Pedro de forma inclusiva.

É intrigante e incômodo para o professor se deparar com a indiferença e o alheamento de alguns alunos com autismo. Desde a mais tenra infância, tem-se que se aprende por meio das trocas sociais, assim como a linguagem é a mediação da educação. No caso do aluno com autismo, tais certezas podem ser colocadas em “cheque”, pois a fala pode ser comprometida e a habilidade de reagir às demandas do outro também.

Segundo Baptista e Bosa (2002), grande parte dos professores se assusta com a possibilidade de trabalhar com um aluno com TGD e alguns creem que uma pessoa com autismo é incapaz de sorrir ou mostrar afeto porque viveriam num mundo próprio e à parte.

No caso estudado, a Professora de Pedro também se sentiu insegura, mas não estática, pois, segundo seu relato, buscou incluí-lo em suas aulas e incentivou a convivência em grupo, tratando de ser mediadora nas interações com os colegas. Conforme entrevista realizada, ela considerava a convivência de Pedro com a turma importante para o desenvolvimento da socialização, principalmente quando o mesmo não tomava a medicação⁶, gritava e causava conflitos com os outros colegas. Ainda assim era nítida sua realização profissional e pessoal ao ser indagada sobre o processo de inclusão do aluno:

P: Quais momentos você se sentiu realizada ou sentiu que o trabalho valia a pena?

R: *Quando ele pegou uma atividade da mesa e quis fazer...*

P: Quais foram os maiores ganhos da convivência com [Pedro] na sala? Tanto para ele, como para o grupo e para você?

R: *Por enquanto, ser aceito pelo grupo; respeitado mesmo nos momentos em que ele está agitado; aprender a pedir e usar o banheiro sozinho. Ele está começando a pegar as folhas que rasga e pôr no lixo...*

O fato do aluno sentir-se instigado a buscar uma atividade, assim como faziam os colegas, levou a Professora a compreender que Pedro começava a fazer parte da turma e da rotina escolar. O sentimento de pertencer a um lugar ou a uma escola é muito importante na vida do aluno, independentemente dele ter ou não alguma habilidade, necessidade e/ou característica diferenciada, assim como também é essencial que o professor se sinta parte daquela turma e aceito por seus alunos.

Sabemos que a inclusão escolar não deve ser meramente social, ela deve garantir aprendizagem. Nesse sentido, em alguns trabalhos realizados pela turma em sala, que abordaram as grandezas e proporções (figura 1), pôde-se observar que Pedro desenvolveu apenas atividades em folhas coloridas, e com a ajuda da Professora ou da estagiária.

A figura 1 comprova que Pedro compreendeu o conceito de vazio e cheio, além de praticar a motricidade fina, mesmo que com o auxílio. Segundo a Professora, a prática de atividades de motricidade fina visava possibilitar que ele obtivesse maior autonomia escolar, seja na escrita de seu nome, na grafia dos números ou na produção de outros

ano do ciclo de alfabetização da rede municipal.

⁶ As informações referentes à medicação (tipo, frequência, quantidade, motivo) não foram disponibilizadas à Estagiária, portanto não fazem parte do presente trabalho. Sabe-se porém, pela entrevista com a Professora titular que Pedro ficava mais agitado e agressivo quando não a tomava.

registros e desenhos.

Figura 1 - Conceito Vazio/Cheio



Fonte: Acervo da Pesquisa

Embora Pedro estivesse inserido nas brincadeiras, na leitura do alfabeto, do quadro numérico e principalmente na hora de escutar as histórias, a Professora salientava sua dificuldade nas atividades escritas por não ter desenvolvido ainda a capacidade de coordenação de motricidade fina.

Nesse ponto vale salientar que a prática docente era focada no estímulo motor em detrimento a tantas outras possibilidades que o aluno poderia participar ou desenvolver, inclusive em perceber as que ele já realizava com autonomia.

Conforme explicitado anteriormente, a escola não contava com sala de cursos multifuncional, mas tampouco o aluno frequentava o AEE de outra escola do entorno, o que é seu direito (BRASIL, 2011). A ausência de uma professora responsável pelo AEE inviabiliza a troca de informações entre professor da classe comum e professor especializado para que, justamente, planejamentos conjuntos e para toda a turmas pudessem ser realizados.

Tanto a Professora quanto a estagiária, avaliaram ser importante e necessário, que o aluno frequentasse o AEE no contraturno escolar, para o trabalho com as barreiras pedagógicas, sociais e de comunicação que dificultavam sua aprendizagem e maior aproveitamento escolar.

Além disso, a parceria entre os professores da sala de aula regular com os professores do AEE se efetiva de maneira interdisciplinar e colaborativa, compartilhando experiências e informações na busca de um melhor desempenho do aluno. Enquanto ao professor da sala de aula regular é atribuída a tarefa de ensinar as áreas do conhecimento, ao professor do AEE cabe complementar ou suplementar a formação desse aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras impeditivas à sua plena participação no ensino regular.

O ideal é que o AEE seja ofertado na própria escola comum onde o aluno está matriculado, favorecendo a troca de informações. Embora na escola de Pedro não houvesse o AEE, observou-se a falta de organização entre a professora, a gestão e a família para matriculá-

lo no AEE da escola mais próxima onde o serviço fosse oferecido. Ropoli (2010) ressalta que “no caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, os alunos não podem ficar sem este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado, no contraturno do horário escolar” (p. 20).

De toda a forma, segundo entrevista e observações em sala de aula, pode-se depreender que a socialização com os colegas era estimulada, pois quando os demais terminavam suas atividades, procuravam auxiliá-lo nas suas. Além disso, os colegas tratavam de brincar com Pedro nos momentos do pátio e em outros momentos coletivos.

É importante que o educador tenha uma dinâmica de parceria com seus alunos, sanando a insegurança, respeitando seu espaço para que os mesmos se sintam confiantes para participar das atividades propostas.

O momento da adaptação é importante e deve ser respeitado para que se possa criar um “elo” com o aluno, não só de respeito, mas principalmente de segurança, identificando os possíveis sentimentos, necessidades educativas e grau de especificidade. Esse “elo” auxilia na relação do aluno com a aprendizagem. Partindo do princípio de que a criança, em particular a criança com TGD, pode ter dificuldades de se relacionar, o laço afetivo é fundamental para o seu desenvolvimento.

Conforme relato da Professora e da estagiária, no início do semestre letivo Pedro mostrava-se reticente para desenvolver as atividades juntamente com os colegas, irritava-se com a permanência em sala de aula, não permitia a proximidade dos demais colegas. Ao longo do semestre passou a mostrar-se mais comunicativo, pronunciando algumas palavras, tais quais: “xixi, oi, tchau” e alguns gestos como o de pegar a mochila quando queria se retirar da sala. Dessa forma, pode-se concluir que a intervenção da Professora foi positiva e fez diferença no desenvolvimento social e na superação das dificuldades de comunicação, embora as atividades ainda fossem descontextualizadas das realizadas pelo restante da turma.

A profissional também procurou organizar as rotinas de forma que Pedro pudesse se familiarizar com os materiais de apoio e com as informações de todos os aspectos (ambiente físico, atividades diversas, higiene pessoal, entre outros), com o intuito de aumentar sua aprendizagem e autonomia. A figura 2 especifica claramente os materiais utilizados de “antecipação da rotina” na aprendizagem de Pedro, por exemplo: a professora indicava a ficha “pintar” para indicar que o momento era de artes e pintura. No geral, Pedro se identificava com o grupo, deslocando-se aos locais de atividade conforme seus colegas faziam.

Vale destacar que as fichas também tinham um propósito de mostrar quais comportamentos eram indesejáveis no âmbito social, como por exemplo: jogar o papel no chão ou agredir o colega, o que denota uma compreensão equivocada do recurso, uma vez que repreensões por comportamento, assim como elogios devem ser feitos da mesma forma com que é com todas as demais crianças, por meio oral, conversando com o aluno.

O recurso de antecipação de rotina, no caso, as fichas, serve para organizar os alunos com relação ao que será realizado em cada dia de aula, e, para aqueles com autismo, por auxiliar na antecipação, já que é uma área que se encontra prejudicada nas pessoas com TGD. “Essa função pode estar alterada em diferentes níveis entre as pessoas com Espectro Autista e com TGD, mas todas apresentam algum prejuízo na antecipação.” (BRASIL, 2010, p. 19).

Segundo o Referencial do MEC, a antecipação realizada por outra pessoa ou por um recurso advém da necessidade de comunicar ao aluno o que ocorrerá no momento seguinte, já que essa é a dificuldade – compreender antecipadamente o que ocorrerá. (BRASIL, 2010). Com o tempo, a antecipação evitará que a criança se sinta desconfortável, assustada, ou entre em sofrimento psíquico, se desorganizando.

Figura 2 - Antecipação da rotina



Fonte: Acervo da Pesquisa

Para tanto, a Professora providenciou essas fichas de comunicação que mostravam a sequência de atividades, e uma vez que o aluno se identificou com o grupo e compreendeu a rotina, o recurso deixou de ser usado.

Sem dúvida esse foi um grande avanço já que “quanto mais cedo a criança com TGD puder antecipar o que acontece diariamente na escola, mais familiar e possível de ser reconhecida se tornará para ela a vivência escolar [...]” (BRASIL, 2010, p 23).

Pode-se depreender, portanto, que houve um preparo e planejamento para recebimento do aluno por parte da Professora, além de dedicação, pois a mesma estudou o tema, questionou o histórico escolar de Pedro junto com a direção da escola e traçou estratégias para o trabalho. A Professora contou que se apoiou em formações e palestras ministradas pela Secretaria Municipal de educação (SME), contou com o auxílio de colegas professoras e buscou textos sobre autismo na internet.

De toda a forma, sugeriu mais respaldo da própria Prefeitura para formação continuada aos docentes, uma vez que a inclusão não termina na matrícula, sendo o processo longo, concretizando-se na participação efetiva dos discentes na sociedade.

De acordo com Sampaio e Sampaio (2009, p.44):

A inclusão é uma inovação que necessita de esforço coletivo para atualizar e reestruturar as condições atuais das escolas brasileiras e que [...] vai muito além de aceitar crianças deficientes nas escolas ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte.

Percebe-se que, embora tenham sido observados esforços e preparação de certos recursos por parte da professora, os trabalhos não eram coletivos com a inclusão de Pedro. Infere-se que ela planejava suas atividades buscando desenvolver diversas habilidades em seus alunos, porém preparando atividades descontextualizadas para Pedro, sem desenvolver outras capacidades e habilidades do aluno.

Pode-se observar que muitas atividades realizadas por Pedro não condiziam as expectativas da Professora, razão pela qual houve reforço na coordenação motora e motricidade fina, para que Pedro pudesse acompanhar, futuramente, os projetos planejados de forma supostamente satisfatória.

A preparação de projetos integrados, realizados em pares ou grupos, são importantes não só pela socialização das crianças, mas também para o ensino-aprendizagem e poderiam

ser aplicados visando o desenvolvimento de outras habilidades e capacidades que Pedro certamente tem.

Ressaltamos que para haver uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos e da qualidade das relações estabelecidas pela escola, precisa-se reforçar a importância na formação dos professores, permitindo assim que eles adquiram habilidades para trabalhar com situações diversas em sala de aula. No caso da situação observada, depreendeu-se que a professora trabalhou com as vicissitudes apresentadas. Inferiu-se que se a equipe escolar contasse com apoio, tanto de uma professora do AEE, quanto da equipe responsável pela educação inclusiva nesse município, poder-se-ia contar com um processo de fato inclusivo para Pedro.

4. Conclusão

Na proposta do estudo sobre educação inclusiva e TGD, algumas questões foram levantadas inicialmente. Ao longo do desenvolvimento do estudo, diversas outras perguntas foram surgindo, uma vez que a pesquisa deixou de ser apenas teórica para ser também prática, com a análise de um caso específico.

Levando-se em conta a abordagem inicial do caso em questão, notou-se que pontos importantes do desenvolvimento de Pedro foram registrados, pois houve evidências de seu avanço no desenvolvimento educacional e social. O esforço da Professora, assim como o acolhimento do aluno corroboraram com o desenvolvimento apontado. A escola, por meio do papel da professora e suas auxiliares, assumiu uma função extremamente importante na vida de Pedro.

Avaliando as atividades, percebeu-se que as tarefas que exigiam apenas habilidades mecânicas ou de memória foram desempenhadas. Contudo, o efetivo desenvolvimento das capacidades e habilidades de Pedro não puderam ser aferidas pela falta de oferta de atividades desafiadoras e condizentes ao 1º ano do ensino fundamental.

Isso comprova claramente que não é a criança com autismo que deve se adaptar à escola, mas a escola que, para recebê-lo, deve se transformar.

Com relação ao aluno não frequentar o AEE já que a unidade escolar não contava com uma sala de recursos multifuncional, não foi possível compreender porque ele não foi encaminhado para o AEE de uma escola próxima, o que se mostra importante de ser sinalizado, já que o direito do aluno a esse serviço foi obstado.

Nesse sentido, a Professora pontuou claramente a falta de respaldo da Secretaria Municipal de Educação. Ela, assim como muitos educadores, ainda carece de formação específica e continuada para vencer as grandes dificuldades e desafios da inclusão da criança com autismo na Educação Básica.

Ficou evidente, por fim, que, assim como para todos os alunos, o que "está em jogo" é o desenvolvimento das habilidades e capacidades, e, portanto, deve-se investir no potencial do aluno, independentemente de suas especificidades.

Referências

ANDRÉ, M. E. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2005.

BAPTISTA, C. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: Baptista, Claudio Roberto e Bosa, Cleonice. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>

Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm>. Acesso em: 3 mai. 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.%20pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Secretaria de Educação Especial: Fortaleza, 2010

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Presidência da República, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 23 mai. 2016.

_____. Casa Civil. **Lei 13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: Baptista, Claudio Roberto e Bosa, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser: Revista de Educação**. Vol 2, p 49-65. Bragança: 2010.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O Professor na Educação Inclusiva: Formação Práticas e Lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**. Como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.129-141.

SAMPAIO, CT; SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Disponível em SciELO Books <<http://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.