



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Simone Souza dos Reis

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA – BA: ANÁLISE
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Amargosa – BA

2019

Simone Souza dos Reis

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA – BA: ANÁLISE
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.º Dr.º. Irenilson de Jesus
Barbosa

Amargosa – BA

2019

Simone Souza dos Reis

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA – BA: ANÁLISE
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/ Centro de Formação de Professores.

Aprovada em 28 de Fevereiro 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.º Dr.º Irenilson de Jesus Barbosa – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB/CFP

Prof.ª Dr.ª. Márcia Valéria Cozzani – Examinadora
Doutora em Ciência da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Rio Claro/SP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB /CFP



Prof.º Dr.º Jean Adriano Barros da Silva – Examinador
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Minho/ Portugal
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB/CFP

À minha mãe, Ednalva Moreira de Souza,
pelo amor, incentivo e dedicação contínua.
À minha princesa Maria Cecília, aos alunos
com autismo, protagonistas desse trabalho
e em especial ao meu primo autista Flávio.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus por ter me fortalecido ao ponto de superar as dificuldades e também por toda saúde que me deu, me permitindo alcançar a fase final desta etapa tão importante da minha vida, sempre acreditando em um mundo melhor, onde é possível viver sem preconceito e comportamentos tiranos, que vão aos poucos corroendo a alma humana. Eu agradeço à Ele por toda sabedoria.

Agradeço à minha mãe em especial, que desde sempre dedicou seu tempo valioso para minha educação e da minha irmã. Foi você, mãe, que me amou e acreditou que eu me tornaria o que busco cotidianamente ser. À você serei eternamente grata, te amo.

Ao meu companheiro Alessandro Brandão, que de forma especial e carinhosa me compreendeu nas horas difíceis, agradecer, sobretudo pelo amor e paciência nos momentos de grande estresse.

Também à minha filha Maria Cecília a quem agradeço pelo simples e grandioso fato dela existir, à você dedico minha vida e minha vontade de construir um mundo melhor.

À minha família, em especial minha irmã Solange e minha vó Valdelina por acreditarem em meu potencial e torcerem pelo meu sucesso. Vocês são meu alicerce.

Ao meu orientador pela dedicação, compreensão, apoio, generosidade e interesse em ter aceitado esse desafio. Agradeço por acreditar no meu trabalho, por compartilhar os conhecimentos com tanta dedicação e carinho. Desejo todo o sucesso para sua vida.

À Marycelma, a Larissa e Elielma obrigada pelas dicas de leitura e desabafo durante a escrita do trabalho. Obrigada!

Por fim agradeço a todos os professores e colegas da UFRB, que fizeram parte da minha caminhada na Universidade, pelo compartilhamento de conhecimento que contribuíram significativamente para minha formação. Obrigada pelo carinho!

A inclusão acontece quando...

“Se aprende com as diferenças

E não com as igualdades.”

Paulo Freire.

Resumo

Este trabalho propõe-se a realizar uma reflexão teórica com ênfase nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula de ensino regular. Desse modo, refletimos sobre uma investigação de cunho qualitativo, caracterizada como estudo de caso, realizada em duas escolas municipais localizadas em Amargosa – BA. Para tal, foi delineado, como objetivo geral, identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula do ensino regular. Partindo dos objetivos específicos o presente trabalho pretende: identificar o respaldo legal que possui a criança autista, refletir sobre o Transtorno global do desenvolvimento que está incluso o TEA e investigar a prática docente direcionada para a inclusão de crianças diagnosticadas com TEA. Logo, nossas reflexões salientam que a inclusão do aluno com TEA no contexto escolar requer planejamento de práticas voltadas para esse público. Com isso, faz necessário investir na formação continuada dos professores, para que possam conhecer mais profundamente sobre o Transtorno do Espectro Autista e intervir satisfatoriamente junto às práticas de aprendizagem. Entretanto é latente a necessidade de incorporação de ações emancipatórias que viabilizem as relações entre os professores da sala regular e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Práticas Pedagógicas, Inclusão escolar.

Abstract

This research proposes to accomplish a theoretical reflection with emphasis on the pedagogical practices aimed at the inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular classroom. Thus, we reflect based on a qualitative research, characterized as a case study, carried out in two municipal schools located in Amargosa - BA. For that, it was designed, as a general objective, to identify the pedagogical practices used by the teacher in relation to the process of inclusion of the autistic student in the context of the regular teaching classroom. Based on the specific objectives the present research intends to: identify the legal support that the autistic child has, reflect on the Global Disorder development that is included the ASD and to investigate the teaching practice directed to the inclusion of children diagnosed with ASD. In this way, our reflections emphasize that the inclusion of the student with ASD in the school context requires planning of practices aimed at this audience. Therefore, it is necessary to invest in the continuous formation of the teachers, so that they can know more deeply about the Autism Spectrum Disorder and intervene satisfactorily next to the practices of learning. However, there is a latent need for the incorporation of emancipatory actions that enable the relations between the teachers of the regular classroom and the Specialized Educational Assistance (SEA).

Key-words: Autistic Spectrum Disorder, Pedagogical Practices, School Inclusio

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFAGO	Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais
CFP	Centro de Formação de Professores
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	10
2. UM BREVE HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS DO AUTISMO .	14
2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS	14
2.2 AUTISMO E CLASSIFICAÇÃO ATUAL	17
2.3 INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA.....	18
2.4 AUTISMO E ASPECTOS LEGAIS	19
2.5 O AUTISMOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO	19
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS EM PERSPECTIVA QUALITATIVA.....	21
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA	21
3.2 OBSERVAÇÕES	22
3.3 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO	23
4 A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	24
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO INVESTIGADO.....	24
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS DA PESQUISA	26
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIADAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA: ANÁLISE E REFLEXÕES PERTINENTES	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
6 REFERÊNCIAS	37
7 APÊNDICE	39
APÊNDICE A.....	39
APÊNDICE B	40
APÊNDICE C	41
APÊNDICE D.....	43

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema autismo surgiu a partir da vivência com um primo diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista assim surgindo o interesse em conhecer mais sobre o transtorno procurei estudar autores que falam sobre essa temática, iniciei no serviço voluntário com crianças que apresentavam diferentes necessidades educacionais especiais, incluindo crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva e transtornos globais do desenvolvimento. Sendo assim optei por realizar no meu trabalho monográfico um estudo intitulado “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino: análise sobre as práticas pedagógicas”, um estudo de caso em duas escolas municipais na cidade de Amargosa – BA. Exerci o trabalho por período de dois anos e durante esse tempo na instituição procurei aperfeiçoar meu conhecimento com palestras e cursos. O contato com as informações obtidas sobre as diferentes deficiências na Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais (AFAGO), bem como, o acesso a diversos documentos, dentre eles: relatórios, portfólios, e o histórico da instituição, favoreceram a escolha do estudo sobre a temática desenvolvida neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Essa experiência me permitiu o contato com algumas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidas no AFAGO. Especificamente, nos primeiros contatos com as crianças com TEA, me senti limitada no contato com os mesmos, pois não tinha muita experiência para atendê-los, me aproximar e criar uma afetividade para gerar uma confiança entres ambos pois eles têm características peculiares como inabilidade para interagir socialmente, dificuldade no domínio da linguagem para se comunicar e comportamento restritivo e repetitivo e assim dificultando a interação. Com o passar dos dias, fui percebendo que cada criança com TEA tinham comportamento diferentes mesmo estando acometido pelo mesmo transtorno. Diante dessas observações, fiz várias reflexões que me levaram a indagar se havia uma forma mais apropriada que pudesse ajudar as crianças com TEA a melhorarem sua comunicação e o seu processo de aprendizagem em todos ambientes, assim como na sala de aula do ensino regular.

Segundo Oliver Sacks (1995) o autismo foi descrito por Leo Kanner e Hans Asperger nos anos 40, para Kanner a grande maioria das crianças examinadas eram retardadas gravemente, tendo convulsões e podendo ter sinais e sintomas neurológicos, com movimentos repetitivos, problema de coordenação e equilíbrio podendo também haver grandes reações

sensoriais anormais. Para Asperger, as crianças que foram examinadas em sua maioria tinham inteligências normais e até mesmo superiores e menos problemas neurológicos. (Sacks, 1995.)

Em minha experiência na AFAGO ao começar os primeiros atendimentos que fiz as crianças com autismo, solicitava que estivessem acompanhados pelos pais, pois assim era melhor para que eu pudesse conhecer a criança e saber das suas dificuldades e suas habilidades e as que poderiam ser desenvolvidas. Assim procurar trabalhar com cada caso respeitando as suas características. Depois dessa primeira triagem caracterizada como período de familiarização de cada caso, comecei a confeccionar materiais adaptados de acordo com a dificuldade e habilidades de cada criança com TEA para alcançar o melhor aproveitamento da aprendizagem. Atendia na instituição seis crianças uma vez por semana durante quatro horas de atendendo a cada criança entre trinta a quarenta minutos. A cada seis meses era entregue a instituição um relatório descritivo com todas as atividades desenvolvidas, habilidades alcançadas, aspectos que não puderam ser trabalhados e as metas para posteriores ações pedagógicas.

Com o trabalho desenvolvido na instituição me veio à indagação de como era a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino e quais eram as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula. Pois nos atendimentos na AFAGO atendia apenas uma criança por vez e na sala de aula o professor teria que lidar com toda uma turma de uma vez. Segundo Orrú (2009) é importante a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino, pois assim eles podem conviver com a diversidade e estabelecer interação com os demais colegas no ambiente escolar, contribuindo no seu desenvolvimento.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) é um documento resultante da Conferência Mundial da UNESCO, realizada em Salamanca, na Espanha, de 07 a 10 de Junho de 1994. É uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios políticos e práticas em Educação Especial. É um importante documento que visa à inclusão social com o objetivo de reafirmar o compromisso da Educação para todos, principalmente das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

Para que haja a efetivação da inclusão é preciso que aconteçam mudanças na comunidade escolar. Esse documento define que as escolas inclusivas reconheçam as necessidades e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, assegurando uma Educação de qualidade com um currículo voltado para atender a diversidade (UNESCO, 1998).

O processo de inclusão de crianças com deficiência encontra resistência nas escolas simplesmente pelo fato de a criança apresentar algum tipo de deficiência, pois a sua presença implica a necessidade de mudanças. Apesar disso, alguns profissionais da escola compreendem a matrícula como forma de inclusão desse aluno no âmbito escolar, no entanto, não pensam em criar uma nova estrutura curricular, pedagógica e efetiva para promover sua aprendizagem. Além disso, no discurso desses profissionais é frequente alegar que eles estão despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, e que além de material especializado, não há formação de pessoal para tal.

Segundo Mantoan, (2008) os professores do ensino regular alegam incompetência para atender os alunos com deficiência, especificando que seus colegas especializados distinguiram por realizar esses atendimentos, além disso, há também pais de alunos sem deficiência que não admitem a inclusão, achando que a escola e o ensino vão piorar com a presença desses alunos.

O contato com as crianças diagnosticadas com TEA, suscitou em mim muitas inquietações em relação as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor na sala de aula. Compreendo que essas inquietações foram reflexos também de indagações acadêmicas, sendo que essas inquietações subsidiaram a construção da questão problema desse trabalho: “Quais as práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor para desenvolver a inclusão do aluno com TEA na sala de aula no ensino regular? A partir dessa indagação, o objetivo geral desse estudo foi: identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula do ensino regular. Esse trabalho tem como objetivos específicos: identificar o respaldo legal que possui a criança autista; refletir sobre o Transtorno global do desenvolvimento que está incluso o TEA e investigar a prática docente direcionada para a inclusão de crianças diagnosticadas com TEA.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conceitua a educação especial e a educação inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01). A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, p. 01-02)

De acordo com as informações trazidas pela Política Nacional citada anteriormente, a educação especial e a educação inclusiva corroboram para a participação das crianças com NEE nos espaços escolares, todavia cada educação carrega seus princípios, dando ênfase aos direitos humanos. Dessa forma, a educação inclusiva traz uma percepção em relação à inclusão da diferença, enquanto a educação especial, com as suas modificações no âmbito escolar, perpassa por instituições especializadas, classes especiais e escolas especiais.

O trabalho está organizado nos seguintes capítulos: O primeiro capítulo, “Autismo: diferentes percepções”, dá ênfase ao percurso histórico, a classificação atual, a inclusão escolar da criança autista, os aspectos legais, a prática pedagógica no contexto inclusivo e o atendimento educacional especializado. No segundo capítulo, o “Percurso metodológico na construção da pesquisa”, discorre sobre a abordagem qualitativa, o estudo de caso, aplicação de questionário, e instrumentos utilizados durante a construção do trabalho. O terceiro capítulo, “Inclusão do aluno com TEA na sala de aula do ensino regular: análise e discussão” destinou-se a análises dos dados e aspectos relevantes acerca da questão problematizadora. Para finalizar trago as considerações finais, como também algumas propostas de inclusão das crianças autista no espaço escolar.

2. UM BREVE HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS DO AUTISMO

Neste capítulo apresenta-se uma breve abordagem histórico-conceitual e dos marcos legais que norteiam os estudos e os movimentos de inclusão e reivindicações da cidadania pela inclusão de educandos autistas no sistema educativo e na rede regular de ensino.

2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS

Segundo Oliver Sacks (1995) o autismo foi descrito por Leo Kanner e Hans Asperger nos anos 40, para Kanner a grande maioria das crianças examinadas eram retardadas gravemente, tendo convulsões e podendo ter sinais e sintomas neurológicos, com movimentos repetitivos, problema de coordenação e equilíbrio podendo também haver um grande rastro de reações sensoriais anormais. Para Asperger as crianças que foram examinadas em geral tinham inteligência normais e até mesmo superior e menos problemas neurológicos.

Kanner e Asperger trataram o autismo clinicamente, descrevendo como tanta riqueza que, mesmo tanto tempos depois, é difícil superá-las. Eles ainda reforçam que o autismo não tem nenhum conceito verdadeiro no entanto, esta é apenas uma hipótese, até agora nenhuma teoria abrange a totalidade do conjunto de fenômenos visto no autismo. O autismo, por envolver um desvio radical do desenvolvimento do cérebro e da mente, toca nas mais profundas questões ontológicas. (SACKS, 1995)

Para Sacks (1995) o quadro do “autismo Infantil Clássico” é terrível. No qual as pessoas se questionadas sobre o autismo logo imaginam uma criança profundamente incapacitada, que tem vários movimentos estereotipados e com uma linguagem rudimentar, a maioria delas falam apenas de crianças autistas e nunca de adultos como se essas crianças não fossem crescer ou simplesmente sumissem da sociedade. Sacks (1995) afirma que mesmo, de fato, havendo um quadro devastador aos três anos de idade alguns jovens autistas podem conseguir desenvolver uma linguagem satisfatória, alcançar algumas habilidades sociais e conquistas altamente intelectuais.

Como Asperger tinha idéias diferentes de Kanner sobre essa possibilidade nos referimos a esses indivíduos autistas com altos desempenhos como Síndrome de Asperger. Sendo assim a diferença das pessoas com a síndrome de Asperger é que elas podem falar de suas experiências, de seus estados interiores e de seus sentimentos e do autismo clássico de Kanner não são capazes disso.

Dialogando com Sacks (1995) é perceptível que a Síndrome de Asperger é radicalmente diferente do autismo infantil clássico de Kanner em uma criança de três anos, todas as formas

de autismo podem parecer as mesmas. A causa do autismo tem sido ainda motivo de discussão, pois não é detectado no primeiro ano de vida, mas costuma demonstrar nos segundos e terceiros anos. Apesar de Asperger assumir a síndrome como deficiência biológica de contato afetivo Kanner tendia a vê-lo como distúrbio psicogênico doenças causadas por transtornos psíquicos (um reflexo de uma “mãe geladeira”). Naquela época, o autismo era confundido com esquizofrenia e apenas nos anos 60 essa tendência começou a ser revertida e o autismo totalmente foi aceito.

De acordo com Sacks (1995) ter o autismo como uma deficiência biológica é algo que não está mais em questão, com provas cada vez maior de que, em alguns casos, são genéticos e que pode ser associada ao indivíduo ou à família. Geneticamente o autismo é heterogêneo, sendo mais comuns em homens. A síndrome também pode ser adquirida, com a epidemia de rubéola, pode ser consequência também de problemas metodológicos ou mecânicos. O autismo ou as síndromes com características autistas podem também aparecer na fase adulta, embora raramente, em especial após certas formas de encefalite (cérebro inflamado).

A partir de Kanner, vários outros pesquisadores apareceram e foram sugerindo idéias hipotéticas sobre o autismo. Dentre eles, destacam-se: Bruno Bettelheim, Frances Tustin, Ritvo, Gauderer, Sacks, Gillberg e Gaspar (ORRÚ, 2009).

A melhor forma de caracterizar o autismo é através observação sistemática dos sintomas, alguns sintomas do autismo são afastar-se do toque alheio, ausência da fala com significados, sensibilidade a barulhos muito altos e incomuns, comportamento repetitivos, acessos de raiva e falta de contato emocional com outras pessoas. Essencialmente, são esses sintomas que prejudicam sua convivência com a família, colegas, professoras e demais pessoas, contribuindo para que vivencie inúmeras situações de exclusão.

Na década de 60, as concepções psicanalíticas, incluíam geralmente o TEA no grupo das psicoses infantis cuja etiologia constituía-se a partir das fundações do psiquismo infantil e pelas características dos pais dessas crianças. Era consenso na época que o transtorno em questão originava-se devido ao relacionamento deficitário entre mãe e filho. Então, a culpa por esse infortúnio era atribuída à mãe, que era definida pela metáfora das “mães geladeiras” para enfatizar a sua “frieza” para com os filhos. Contudo, com o passar dos anos, após a realização de pesquisas e atualizações no campo da psicologia infantil, tais correntes teóricas sofreram importantes transformações e contestaram a hipótese de psicogênese do autismo associada a posturas dos pais (BRASIL, 2013).

Além do mais, descontentes com o “rótulo” de psicose, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo passaram a defender os investimentos em estudos e pesquisas inteiramente direcionadas para os fatores orgânicos e para intervenções comportamentais. No final dos anos 60, as explicações cognitivistas também ganharam espaço, contradizendo a ideia de psicose e caracterizando o referido transtorno como um distúrbio do desenvolvimento, tendo como ponto marcante um déficit cognitivo (BRASIL, 2013).

Em 1980, Simon Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie desenvolveram a Teoria da Mente, a qual postula que as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo teriam incapacidades significativas nas habilidades de meta representação e meta cognição, isto é, na capacidade de imaginar e interpretar os estados mentais de terceiros, e os próprios (FREIRE, 2012; BRASIL, 2013).

Ao longo da história desse transtorno, várias foram as etiologias que lhe foram atribuídas, algumas foram desacreditadas e outras permaneceram vigorando (FREIRE, 2012). Segundo Grandin e Scariano (1999), o autismo é um distúrbio de desenvolvimento acompanhado de uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial. É uma anomalia da infância que isola a criança das relações interpessoais. Assim, as pessoas autistas, diante de suas necessidades especiais, procuram na infância viver de forma isolada, ou seja, deixam de explorar o mundo e o que está a sua volta, para permanecer em seu mundo interior que são criados por eles mesmos.

No Brasil, o conhecimento sobre o TEA se instalou gradualmente de forma tardia. Em 1983, surgiram no país as primeiras associações de familiares de pessoas com autismo, tendo como percussora a Associação de Amigos de Autistas do Brasil (AMA), em São Paulo. Em 1989, a Associação Brasileira do Autismo (ABRA) realizou o I Congresso Brasileiro de Autismo (ASSUMPCÃO, 1995 apud BRASIL, 2013).

Não obstante, a assistência a esta clientela passou a maior parte do século XX à margem do sistema formal de saúde. Por conseguinte, as instituições educacionais filantrópicas direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi tiveram que assistir esses pacientes, uma vez que o que se notava era uma ausência de políticas públicas eficientes que atendessem às demandas dessa população (COUTO, 2004).

A partir de 1980, o TEA passa a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID). Nas classificações mais conhecidas, a CID 10, da Organização

Mundial da Saúde e o DSM-IV, da Associação Psiquiátrica Americana, a categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento englobam, além do Transtorno do Espectro do Autismo, até então conhecido como autismo infantil, típico ou clássico, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem outra especificação, todos incluídos num *continuum* denominado de “espectro autístico” (BRASIL, 2013).

Quanto aos critérios para a realização do diagnóstico, Fazzio (2002) destaca:

Os critérios diagnósticos para autismo do DSM-IV são divididos em três grupos: 1. impedimento em interações sociais, caracterizado por respostas "anormais" de contato visual, expressões faciais, relação com os pares, compartilhamento de satisfações, reciprocidade emocional; 2. Impedimento na comunicação, caracterizado por respostas deficientes em linguagem oral, iniciação e manutenção de conversas, linguagem repetitiva e estereotipada, brincadeiras de faz-de-conta; 3. Padrões de comportamento, interesses e atividades estereotipados, repetitivos e restritos, caracterizados por obsessão anormal em intensidade e foco, resistência a mudanças na rotina, estereotipia motora repetitiva e preocupação excessiva com partes de objetos (FAZZIO, 2002, p. 13).

Na quinta versão do DSM (DSM-V), lançada em maio de 2013, houve algumas mudanças de nomenclatura e nos critérios classificatórios do Autismo (FREIRE, 2012). Tais modificações e atualizações serão descritas no tópico a seguir.

2.2 AUTISMO E CLASSIFICAÇÃO ATUAL

Atualmente, baseado no que consta na quinta versão do DSM (DSM-V), o Autismo passa a ser denominado “Transtorno do Espectro Autista”, sendo este incluído no grupo dos “Transtornos do neurodesenvolvimento” (e não mais nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento) e caracterizados pelo déficit de interação social (termo que já inclui o critério de déficit na comunicação social) e por padrões de comportamento, interesses e atividades restritas e repetitivas. Essa nova nomeação engloba cinco dos transtornos anteriormente diagnosticados como categorias dentro do espectro, excluindo-se apenas o Transtorno de Rett, considerando-os, portanto, em um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro do Autismo. Desse modo, deixam de existir tais categorias, restando apenas uma variação de três níveis de comprometimento especificada segundo o nível de gravidade, Autismo Leve, Autismo Moderado e Autismo Severo. (FREIRE, 2012).

No que se refere à etiologia, mais recentemente, pesquisas em linhas neurocientíficas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo apontaram disfunções nos “neurônios-espelho”, célula cerebral acionada mais intensamente mediante a observação de situações sociais repletas

de intencionalidade e afetividade (LIMA, 2007; RAMACHANDRAN; OBERMAN, 2006 apud BRASIL, 2013).

Contudo, a etiologia que mais compreende o quadro clínico do TEA e que abarca um maior consenso entre os estudiosos é a hipótese de que haja uma origem multifatorial, envolvendo aspectos genéticos, pré e pós-natais, ambientais e fatores biológicos no âmbito de disfunções metabólicas em nível de cérebro. Todos esses fatores combinados de modo complexo geram uma enorme variação na expressão comportamental (FREIRE, 2012).

2.3 INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

Atualmente em nossa sociedade, são notáveis as diferenças sociais, étnicas, culturais, religiosas, de gênero, físicas, entre outras. E cada vez mais que vem sendo discutido e destacado se tornando algo essencial para a compreensão do ser humano (MANTOAN, 2008). Sabe-se que nas instituições escolares não é diferente hoje em dia a diversidade é um tema altamente.

No entanto, nosso modelo educacional já demonstra, há algum tempo, sinais de esgotamento no que se refere à compreensão e acolhimento de tais diferenças, uma vez que a exclusão escolar manifesta-se das mais variadas e perversas maneiras (MANTOAN, 2008).

Assim, o movimento da inclusão escolar adentra esse contexto e questiona as políticas e as instituições de educação regular e especial. O objetivo da inclusão é não deixar ninguém a parte do ensino regular desde o começo da vida escolar. Desse modo, propõe uma organização do sistema educacional que considere as demandas de todos os alunos e que estrutura-se em função dessas demandas e da imensa diversidade existente (MANTOAN, 2008).

Portanto, falar em inclusão nos remete a pensar sobre uma mudança de perspectiva educacional, atingindo não só os alunos com deficiência como também os alunos com dificuldades de aprendizagem, grupos sociais específicos e todos os demais. Suprime-se, então, a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular, além de haver estabelecimentos de regras específicas para planejamento de currículos, atividades e forma de avaliar a aprendizagem dos alunos (MANTOAN, 2008).

Cabe salientar que as leis da inclusão garantem o direito de educação para todos e inclusive para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Tal direito é garantido por diversas leis, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca, a LDB de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial.

2.4 AUTISMO E ASPECTOS LEGAIS

Além das leis conhecidas que garantem o direito à educação e à inclusão social e escolar, cabe salientar que, recentemente, o Transtorno do Espectro do Autismo passou a receber a atenção do sistema de saúde e dos governantes, o que pode ser evidenciado por meio da Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e também prevê para essas pessoas todos os direitos garantidos por lei para pessoas com deficiência, evidenciados nas leis 7.853/89, 8.742/93, 8.899/94, 10.048/2000, 10.098/2000, entre outras, além de também serem contemplados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013).

A Lei Nº 12.764 garante os seguintes direitos:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

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, 2012, Art. 3º).

2.5 O AUTISMOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO

No que diz respeito à Educação Especial para autistas na perspectiva inclusiva, Rodrigues e Spencer (2010) esclarecem que essa modalidade segue a ideia de uma política de ensino estruturado, que é flexível no sentido de conceber metodologias centradas em experiências construídas em um espaço mais maleável e indiscutivelmente eficaz no tratamento dos transtornos autísticos.

Os autores ainda citam outras ideias importantes e funcionais que podem ser utilizadas nos programas de ensino, como o uso de um sistema visual, uma vez que pessoas com autismo demonstram bom desempenho e maior compreensão a partir das habilidades visuais. Tal metodologia pode ser exemplificada com o uso de cartões com símbolos, imagens ou instruções relacionadas aos espaços, à rotina escolar, tarefas a executar, entre outros.

Quanto às abordagens terapêuticas e educacionais direcionadas para intervenção e tratamento de pessoas com TEA, ambas têm sido objeto de discussões constantes contagiadas por ideologias, modismos e política, por vezes desvalorizando as evidências científicas a respeito de sua eficácia e validade (FERNANDES; AMATO, 2013). De acordo com Rodrigues

e Spencer (2010), existem alguns programas e métodos pedagógicos utilizados em várias escolas e que são referências em intervenções pedagógicas para alunos autistas. São eles: o TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação), ABA (Análise Aplicada do Comportamento), PECS (Sistema de comunicação por troca de figuras).

Dentro desse contexto, Freire (2012) afirma que foram desenvolvidos alguns programas que servem como uma forma de facilitador no entendimento dessas crianças, e além dos já citados (TEACCH, ABA e PECS) a autora ainda cita o Modelo Floortime – DIR e o programa Son-rise, e o Ensino Estruturado (TEACCH). Outros métodos que podem ser acrescentados são, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (AAC), a Integração Sensorial, o Acompanhamento Terapêutico, e o uso de aparelhos de alta tecnologia (BRASIL, 2013).

Embora existam todas essas propostas de intervenção, as terapêuticas fundamentadas no modelo teórico da Análise de Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis– ABA) têm sido frequentemente recomendadas como único modelo com resultados comprovados cientificamente (FERNANDES; AMATO, 2013). A Análise do Comportamento aborda e pesquisa sobre o tema Transtorno do Espectro do Autismo há pelo menos quatro décadas, e desde as primeiras publicações de autores na área, os comportamentos das pessoas “mentalmente” deficientes eram objeto de intervenção. Assim sendo, considera-se que esta abordagem já produziu tecnologia consideravelmente eficaz para ser aplicada a essa população e tornar mais regular a vida dos indivíduos com TEA e de seus cuidadores (FAZZIO, 2002).

Deste modo, Fernandes e Amato (2013, p. 290) salientam a importância de se atentar para os fatores cognitivos, uma vez que:

Recentemente alguns estudos admitem a necessidade de mais pesquisas a respeito dos resultados de processos de intervenção direcionados a “comportamentos de níveis superiores” (como a fala e a insistência na mesmice). Nesse sentido, a terapia “cognitivo-comportamental” tem sido proposta como uma alternativa para a continuidade do processo de intervenção comportamental estrita. (DESTARTE, et al. 2013, p.290)

Contudo, não existem projetos terapêuticos e psicoeducativos milagrosos que possam abarcar todas as dificuldades da pessoa com TEA. Por isso, não se deve privilegiar uma única proposta de tratamento no atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, propostas estas que vão desde o uso exclusivo de medicação, até abordagem psicoterapêutica fechada. Portanto, recomenda-se que a escolha da intervenção seja realizada de acordo com a singularidade de cada caso e seja feita com bastante cautela (BRASIL, 2013).

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS EM PERSPECTIVA QUALITATIVA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado em todo o desenvolvimento da pesquisa. Trata de uma pesquisa qualitativa cujo levantamento de dados se deu principalmente a partir da aplicação de questionários junto aos sujeitos da pesquisa no contexto escolar do município de Amargosa. No decorrer das investigações, foram retomados o problema e os objetivos apresentados na introdução da presente monografia. Além disso, cabe salientar que a metodologia utilizada, consta de análises bibliográficas, além de observações e aplicação de questionário. A abordagem qualitativa de pesquisa “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 31). Com base nisso, percebemos que esta abordagem envolve a compreensão dos fenômenos sociais em toda a sua totalidade, permitindo ao pesquisador se aprofundar na realidade pesquisada.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

De acordo com Godoy (1995, p. 21) a pesquisa qualitativa “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Assim sendo, a pesquisa qualitativa tem como objetivo estudar os diferentes fenômenos sociais, buscando compreender as diferentes problemáticas da sociedade, podendo assim contribuir nos estudos de ordem social, cultural, histórica, religiosa, dentre outros aspectos.

Dessa maneira, o estudo qualitativo possui diferentes características que englobam um conjunto de ações, destinadas para compreender os fatos sociais. Logo, o pesquisador precisa coletar dados para sua pesquisa, trazendo em pauta o problema e os objetivos, como também designando o público alvo para o processo de investigação. Os pesquisadores que escolhem o método qualitativo para o desenvolvimento de toda a sua pesquisa e compreensão dos fenômenos sociais, buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, mas procuram perceber e compreender os fenômenos sociais em sua essência, buscando explicar as problemáticas existentes na sociedade, através do contato direto com o objeto da pesquisa, haja vista que esse método possibilita a integração do pesquisador com o objeto estudado (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa:

“Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu lado de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Com base nisso, podemos perceber que a pesquisa qualitativa, trata-se de um método de pesquisa que utiliza os acontecimentos vividos pelos grupos sociais para a compreensão de determinados fatores e/ou problemáticas que acontecem nas relações sociais, que podem ser de cunho sócio-histórico-cultural. Todo esse processo de investigação caracteriza-se por uma profunda coleta minuciosa de dados, o qual o pesquisador fará relação posteriormente com as pesquisas científicas. Ainda cabe salientar que, a metodologia de cunho qualitativo engloba as mais variadas vertentes da pesquisa a ser realizada, considerando todos os pontos pertinentes para a compreensão do objeto de estudo.

3.2 OBSERVAÇÕES

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 192) a observação constitui-se como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Em consonância com essa afirmativa, percebe-se que observar o local é de grande valia nas pesquisas de campo, uma vez que possibilita conhecer a realidade do espaço pesquisado, o público alvo, bem como os processos educativos que são desenvolvidos, e nesse caso, com as crianças autistas.

Dessa forma, podemos compreender como a ação de observar “um comportamento dirigido a um fim; o relatório de uma observação é significativo com base em sua presumida relação com o objetivo”. (KAPLAN, 1969, p. 138). Assim sendo, podemos perceber que a técnica da observação demanda planejamento e objetivos traçados, de modo a compreender o objeto de pesquisa. Além do mais, permite ao pesquisador conhecer o público alvo da sua investigação, nível de aprendizagem (levando em consideração a metodologia adotada pelo professor), comportamento, relação professor e aluno, participação, dentre outros aspectos.

Conforme afirma Gil (1989, p. 104), podemos dizer que:

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a escolha e formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente (GIL, 1989, p. 104).

Nesse sentido, Gil (1989) vem apontando a importância da técnica de observação nas pesquisas científicas, destacando o seu ponto crucial no momento da coleta de dados, uma vez que é através da observação que o pesquisador compreende as dinâmicas sociais do seu objeto de estudo, e “nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 1989, p. 104). Através da observação o pesquisador se aproxima mais do seu objeto de pesquisa, auxiliando na assimilação dos fatos e ainda relacionando-os com os conceitos científicos.

3.3 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

O questionário constitui-se em uma técnica, utilizada nas pesquisas sociais. Desse modo, é importante ressaltar que as questões contidas no questionário visam compreender determinado fenômeno da sociedade, e podem ser de cunho religioso, político, crenças, opiniões, dentre outros aspectos. Nesse sentido, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 263), destacam que “o pesquisador deverá formular questões em número suficiente para ter acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas também em número que não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado”. Corroborando com essa afirmativa, é pertinente que o pesquisador elabore o questionário com um número razoável de questões, explicando também qual é objetivo do questionário, uma vez que o investigado precisa saber os fins da pesquisa.

Nesse sentido, o questionário é definido como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 8). De acordo com os autores, um outro ponto fundamental sobre o questionário, é a sua realização sem a presença do pesquisador. Dessa forma, o questionário é entregue ao investigado, e o mesmo poderá responder posteriormente.

4 A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR: ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente capítulo aborda as questões que envolvem as aplicações de questionários e as observações, em que foram reveladas informações que subsidiam a nossa análise. Para orientar as discussões, interpretações e análises, recorreremos a autores pertinentes, como Rodrigues e Spencer (2010) Brasil (1996) Orrú (2009) Cunha, (2016) Brasil (2010) Bahia (2017) Camargo e Bosa (2012). Assim, evidenciamos as práticas pedagógicas encontradas na sala de aula compreendendo os aspectos que envolvem a inclusão do aluno com TEA no ensino regular.

A construção dos dados discutidos no presente trabalho se desenvolveu no período de julho a agosto de 2018, onde as observações e as aplicações dos questionários realizadas serviram para a obtenção das informações específicas na sala de aula regular.

Com as observações construímos dados sobre as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular, utilização de materiais e recursos que atendessem às necessidades dos alunos com TEA, interação entre alunos e professores (e entre os próprios alunos), tipos frequentes de atividades e participação do aluno com TEA na rotina escolar.

Na realização dos questionários aplicados, objetivamos conhecer e construir informações sobre o que estava sendo observado na sala de aula regular e, assim como, das professoras no que tange à formação e tempo de atuação, quais as práticas pedagógicas evidenciadas, nesse contexto, para a inclusão escolar do aluno com TEA.

Tivemos como objeto de estudo identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula da escola regular.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO INVESTIGADO

Essa pesquisa foi desenvolvida em duas unidades escolares pública municipal na região do Vale do Jequiçá, localizadas no centro da cidade de Amargosa – BA. Para melhor compreensão coloco a primeira escola como Candeias, a qual possui um prédio anexo aqui denominado como Anexo Dom Luciano; a segunda será denominada como escola Paulo Valente. Esses nomes das escolas utilizados no decorrer da pesquisa são fictícios.

A escola Candeias, situada no centro da cidade de Amargosa – BA, era uma escola estadual de Educação Infantil, a única da cidade no município até o ano de 1978.

A escola foi municipalizada em 10/03/1999, e atende a uma clientela em situação social diversificada, com a maioria dos alunos oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo.

Devido ao bom trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuaram na escola, a mesma conquistou muita credibilidade em relação aos pais dos alunos que solicitaram a permanência dos mesmos a instituição. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação aprovou uma Proposta de Reestruturação da Rede Municipal de Ensino, onde algumas escolas passariam a ser escola com anexo inclusive a escola que está sendo investigada.

A partir da criação do anexo em 2006, a matrícula da escola foi apresentado um crescimento gradativo.

A escola Candeias em sua sede possui cinco salas de aula pequenas em seu total, uma secretaria também pequena, seis banheiros, uma cozinha e um pátio pequeno. Atualmente há uma cozinheira, um porteiro e duas auxiliares de serviços gerais. No turno matutino lecionam cinco professores e no turno vespertino três professores.

Em seu anexo escola Dom Luciano possui seis salas de aula pequenas em seu total, uma secretaria, três banheiros, um pátio pequeno e um centro de informática, que, segundo a diretora, não funciona. No turno matutino lecionam cinco professores e no turno vespertino três professores. Além dos funcionários citados a cima há um diretor e dois coordenadores um secretário e uma auxiliar administrativo.

Essas informações foram coletadas a partir de uma breve observação sobre o espaço investigado e pelo Projeto Pedagógico-Curricular (PPC), a gestão enfatizou que estava em fase de atualização e que a avaliação voltada para os alunos com NEE não está devidamente contemplada no documento. Assim como, referências legais e teóricas para a uma inclusão escolar, social e familiar desse público.

Vale salientar que as escolas não têm uma estrutura adaptada e acessível para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, no período da realização da pesquisa estavam matriculados dois alunos com TEA, um no anexo e outro na sede.

A escola Paulo Valente ainda não possui Projeto Político Pedagógico pois o mesmo ainda está em construção, a escola foi inaugurada em 01/03/2018 salienta a gestora da instituição.

A escola possui cinco salas de aula pequenas, uma diretoria, uma sala de coordenação, uma sala de leitura, uma cozinha, um refeitório pequeno, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, quatro banheiros, uma lavanderia e três pátios.

Na escola lecionam oito professores nos turnos matutinos e vespertinos, duas professoras de apoio, duas auxiliares de cozinhas, dois auxiliares de serviços Administrativo Educacional, um porteiro, um auxiliar administrativo, uma diretora e uma coordenadora que trabalha quarenta horas.

Quando questionado sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), a gestão confirmou que o mesmo ainda está em construção, sendo assim não foi possível ter acesso então essa coleta foi por meio de observações e perguntas a gestora da escola.

Pelas observações feitas é perceptível que a escola também não tem estrutura adaptada e no período da pesquisa apenas um aluno com TEA estava matriculado.

A escolha do local para a realização do estudo se deu pelo fato de ter alunos com TEA matriculados e frequentando regularmente a sala do ensino regular, especificamente no Ensino Fundamental, além da disponibilidade por parte da gestão da instituição.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa três professoras e duas profissionais de apoio; duas das professoras lecionam em uma escola, porém a escola possui anexo e sede, a professora participante dessa pesquisa que leciona na sede da escola Candeias será identificada nesse estudo pelo nome fictício de Edna e a que leciona no anexo Dom Luciano será identificada pelo nome de Bieca e a terceira que ensina na escola Paulo valente receberá o nome de Tengo, reiterando-se que todos são nomes fictícios e aleatórios.

A professora Edna que leciona na escola Candeias tem vinte e nove anos, sua cidade de origem é de Amargosa, é graduada em pedagogia por uma instituição particular, faz pós graduação, atua por seis anos como docente, começou a lecionar no ensino fundamental no ano de dois mil e dezesseis, segundo informações colhidas relata que participa de cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva, porém nunca fez curso na área de autismo, a classe que atua é o terceiro ano.

A professora Bieca que leciona na escola Dom Luciano não quis informar sua idade e isso foi respeitado não insistindo, sua cidade de origem também é Amargosa, é graduada em pedagogia por uma universidade pública, possui Especialização em Didática e currículo, atua desde o ano de mil novecentos e noventa e três como docente, segundo a professora não participa de cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva e nem na área de autismo, a classe que atua é o primeiro ano.

A professora Tengo da escola Paulo Valente tem vinte e sete anos, sua cidade de origem é Santo Antônio de Jesus, é graduada no curso de pedagogia por uma faculdade particular, possui Especialização em Educação Infantil, atua nove anos como docente, começou a lecionar no ensino fundamental no ano de dois e nove, as vezes participa de cursos de capacitação na

área de Educação Inclusiva, porém nunca participou de cursos envolvendo a área do autismo e a classe que atua é na Educação Infantil grupo quatro.

A profissional de apoio que acompanha o aluno na escola Candeias da professora Edna na sede tem como formação magistério e é graduanda do curso de pedagogia por uma universidade pública e tem um ano de experiência com crianças especiais, estava acompanhado a criança autista há duas semanas.

A segunda profissional de apoio que acompanha o aluno na Dom Luciano, no anexo no momento da coleta estava cursando a graduação em Pedagogia por uma universidade pública, possui experiência há dois anos com crianças autistas e acompanhou três crianças.

Na escola Paulo Valente no momento da coleta a professora não possuía em sala de aula uma profissional de apoio.

A gestora da instituição escolar Candeias chamada aqui de Ednalva tem graduação em Filosofia e Normal Superior, tem Especialização em Educação e interdisciplinaridade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e possui Pós-graduação em Pedagogia histórico Crítico pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem dezoito anos de atuação na educação, porém nunca participou de curso de capacitação na área de Educação Inclusiva. A diretora já teve contato com crianças com Necessidades Educacionais Especiais em outras instituições escolares em que trabalhou.

A gestora da instituição escolar Paulo Valente tem graduação em Pedagogia em uma faculdade pública, sua cidade de origem é Milagres, ela não possui Especialização. Tem dois anos de atuação na educação. A diretora já teve contato com crianças com Necessidades Educacionais Especiais em outras instituições escolares em que trabalhou porém nunca participou de cursos/ou capacitação na área de Educação Inclusiva. Foi bem recepcionada por ambas gestões escolares.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIADAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA: ANÁLISE E REFLEXÕES PERTINENTES

Durante as observações, em ambas escolas pudemos perceber que as aulas ministradas na sala de aula regular, seguiam um horário já específico pelas professoras, contemplando a proposta disciplinar do currículo comum com recreação e atividades ministrada na própria sala de aula.

Na sala regular da professora Edna a sala de aula estava organizada como alunos ordenados em grupos pequenos, e na sala da professora Bieca eles estavam em fileiras, pois a sala de aula era bem pequena e não tinha espaço para colocar em grupos. Outra possibilidade seria organiza-los em círculo, porém durante as observações se mantiveram em fileiras. Em ambas as escolas as crianças com TEA tinham profissionais de apoio escolar que ficavam ao seu lado auxiliando nas atividades, bem como na hora de beber água e satisfazer outras necessidades pessoais.

Na sala de aula da professora Tengo os alunos estavam organizados em grupo, e o ambiente era pequena mas tinha a possibilidade de se manter em grupo. A criança com TEA dessa escola não possuía profissional de apoio escolar.

Com relação aos colegas, em ambas as escolas, percebemos um forte laço entre eles e as crianças com TEA, tendo em vista que demonstravam carinho, atenção e companheirismo em todos os momentos da aula, fosse na sala ou na recreação do intervalo.

Sendo assim, por meio das observações, afirmamos que existe um vínculo harmonioso entre as crianças, o que favorece a inclusão dos alunos no ambiente da sala de aula e nas atividades desenvolvidas na escola.

Esse comportamento foi percebido, também, por todos que compõem a escola nos dias de observações e relatados pelas professoras que responderam ao questionário aplicado. Segundo elas, as práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula para a inclusão dos alunos com TEA são: “

Trabalho com bastante imagens e alfabeto móvel, pinturas e massa de modelar”.
(EDNA, QUESTIONÁRIO, 2018).

Realizando uma leitura das práticas vivenciadas e descritas por Edna e pelas demais professoras foi perceptível que seguem caminhos diferentes. A professora Edna procura trabalhar com o aluno com TEA o concreto e pelo sistema visual, isso é confirmado quando ela relata na sua resposta que trabalha bastante com imagens, pois a criança autista tende a desenvolver e aprender mais com o uso de recursos que valorizem a exploração do seu campo visual.

Rodrigues e Spencer (2010) destacam que o PECS é um sistema de comunicação por meio de trocas de figuras que ajuda crianças e adolescentes com transtorno do Espectro Autista e outros distúrbios de desenvolvimento a adquirirem habilidades de comunicação.

A professora Bieca, por sua vez, declara:

“O acesso à lousa para escrita e desenho dele” (BIECA, QUESTIONÁRIO, 2018).

Conforme a declaração acima e observações feitas, essa era a atividade preferida do aluno em classe. Segundo Rodrigues e Spencer (2010) a abordagem pedagógica deve apoiar-se naquilo que o autista tem como aptidão, estimular nele a assimilação de informação recebida por outra pessoa, ensinando-o a perceber a função contida nos elementos concretos. Observamos em visita ao ambiente escolar que foi construído um quadro e colocado na parede ao lado da mesa do aluno para que ele pudesse fazer suas escritas e seus desenhos. Esse material foi construído pela profissional de apoio com uma cartolina e papel *contact* para que o mesmo após as atividades pudesse apagar e reutilizar o material construído.

Já a professora Tengo relata o seguinte:

“Não existe uma prática específica pois o aluno corresponde com as expectativas das aulas propostas.” (TENGO, QUESTIONÁRIO, 2018).

Nesse quadro se evidencia que, pelo fato de o aluno corresponder às expectativas das aulas propostas, a mesma não utiliza práticas específicas com o aluno. De acordo com Rodrigues e Spencer (2010) é importante estabelecer metas pedagógicas, objetivos a médio e longo prazo e metodologias especiais direcionadas ao autista.

Percebe-se então que a professora Tengo não utiliza práticas que estabeleçam um desenvolvimento significativo ao aluno com TEA. Conforme dito pelos autores citados acima é importante para o professor que essas questões sejam estudadas pelo educador no entanto lhe proporcionará uma segurança e um leque de possibilidades nas atividades a ser desenvolvidas.

Um ponto utilizado no questionário indagava como ocorre o planejamento e como a professora desenvolve as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão dos alunos com TEA. A esta questão uma delas respondeu:

“Voltada para o grau de dificuldade do aluno (a) atividades que estimule a coordenação motora e brincadeiras” (EDNA, QUESTIONÁRIO, 2018).

A professora Edna discorre que o seu planejamento está voltado para o grau de dificuldade do aluno e procura atividade que estimule a coordenação motora e cita que uma das atividades é a brincadeira porém não tivemos acesso ao plano de aula.

Para Rodrigues e Spencer (2010) a recomendação de um planejamento pedagógico individual para o aluno com TEA se propõe precisamente pela individualidade dos quadros, pois difere de pessoa a pessoa no que compete ao estágio de seu desenvolvimento. Sendo assim o planejamento pedagógico individualizado deve atingir o nível concreto de habilidades e dificuldades de cada criança.

As professoras Bieca e Tengo declaram que:

Atividade de desenho (BIECA, QUESTIONÁRIO, 2018)

Como o aluno corresponde e acompanha o nível da turma (inclusive está além da turma pois apresenta várias habilidades que ainda não foram exploradas) não existe uma diferença nas suas atividades. (TENGO, QUESTIONÁRIO, 2018)

De acordo com as observações e resposta das professoras Bieca e Tengo, é perceptível que as mesmas não dispunham de um planejamento que contemplassem as necessidades dos alunos com TEA. Vale salientar que no artigo 59, inciso I da LDB há uma indicação de que o sistema de ensino deve assegurar para estudante da educação especial métodos, currículos e recursos educativos específicos para atender a necessidade de cada estudante (BRASIL, 2008).

Se entende que o procedimento realizado no planejamento se organiza frente a heterogeneidade dos alunos, atendendo as necessidades de todos, envolvendo a criança autista na metodologia adotada para as aulas. É válido salientar que o trabalho vai sendo estruturado a partir do interesse do aluno e que, em determinados momentos, é necessário trabalhar a dificuldade específica da criança, nesse caso, são propostas atividades individualizadas para o aluno com TEA.

Sobre as organizações dos planejamentos para a inclusão do aluno com TEA pergunta-se as professoras, como ocorre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA para inclusão.

Dessa forma, a professora Edna declara:

“Que sua aprendizagem é muito lenta, temos que ter paciência pois seu tempo é diferente do tempo dos alunos normais” (EDNA, QUESTIONÁRIO, 2018).

Para ela o aluno com TEA possui uma aprendizagem mais lenta, diferentes dos demais alunos da classe. Corroborando com o pensamento da professora supracitada Orrú (2009, p.61;63) afirma “que o autista possui a capacidade de pensar e compreender, porém, de maneira distinta, individualizada”. Desta forma, considerando que as propostas de inclusão deve desenvolver as competências básicas do conhecimento e atender também as especificidades da criança com TEA que possui limitações. Pois de forma integral não consegue acompanhar a turma necessitando uma maior concentração e exigindo um exercício mais intenso na organização das ideias. Orrú (2009) ainda destaca que o foco da educação do aluno com TEA não deve estar nos resultados e sim no processo de aprendizagem, sendo assim nem sempre esses resultados se manifestam de maneira rápida como é o esperado.

Ao ser questionada sobre esse ponto a professora responde:

“O aluno dificilmente fica na sala” (BIECA, QUESTIONÁRIO, 2018).

De acordo com resposta da professora Bieca o aluno pouco permanecia na sala de aula, sendo assim, para ela seria irrelevante fazer uma avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA. Durante o período de observações dentro da sala de aula regular o aluno

ficava no máximo de quinze a vinte minutos na classe e logo saia correndo pelo pátio e a profissional de apoio correndo atrás dele.

Sobre esse mesmo tópico, a professora Edna retrata:

“O aluno é participativo, demonstra interesse nas atividades propostas e está se desenvolvendo bem de acordo com as habilidades propostas” (TENGO, QUESTIONÁRIO, 2018).

Assim, com base na afirmação de Tengo, o aluno demonstra interesse nas atividades sugeridas, além de ser participativo nas mesmas. É importante que a professora fique atenta ao projetar e desenvolver práticas pedagógicas que excitem a habilidade de concentração do aluno, “incentivando [...] a independência e autonomia diária do aluno, por meio de atividades, jogos ou brinquedos que representem e exercitem (CUNHA, 2016, p. 91). As práticas pedagógicas devem ser voltadas para a inclusão do aluno com TEA, desempenhando as funções de sujeito participativo e reflexivo.

Diante da pergunta referente a recepção de algum apoio da instituição educativa em relação ao trabalho pedagógicos das professoras e se isso teria alguma contribuição satisfatória para sua prática as mesmas responderam de forma lacônica e pouco produtiva para o debate, ou seja, uma delas não respondeu (Bieca); a professora Tengo respondeu apenas sim e a professora Edna apresentou uma pequena evolução no quadro das respostas, dizendo:

“Sim sempre traz sugestões de atividades” (EDNA, QUESTIONÁRIO, 2018)

Diante da resposta de Edna conclui-se que há uma contribuição da instituição escolar no sentido de apresentar sugestões de atividades para os docentes aplicarem em sala de aula. Um dos suportes que apoia a sala regular que possui alunos com necessidades educacionais especiais são as salas de Recursos Multifuncionais espaços localizados nas escolas de educação básica, na qual se realiza o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Brasil (2013) estabelece que os professores necessitam dessas parcerias em todos os momentos, portanto é indispensável uma articulação entre a professora da sala regular com o professor do AEE, na perspectiva da inclusão escolar. Dessa forma as sugestões de atividades são de suma importância para o ensino/aprendizagem do aluno com TEA.

Ao questionar as professoras qual avaliação que fazem da sua própria prática pedagógica com relação ao trabalho com o aluno com TEA as mesmas declaram:

“Pela participação em algumas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ela adora fazer gestos no momento da música. Nas atividades recreativas e participa com interesse”. (EDNA, QUESTIONÁRIO, 2018)

“Escrita de algumas palavras” (BIECA, QUESTIONÁRIO, 2018)

“Considero satisfatória” (TENGO, QUESTIONÁRIO, 2018)

Conforme se observa a cima as respostas apresentadas a essa questão não trouxeram uma contribuição objetiva a esse tópico tendo em vista que as sujeitas deram impressão de uma não compreensão adequada da natureza da pergunta, talvez isso se deva alguma fragilidade do instrumento de coleta de dados utilizados ou de questões outras que fogem ao escopo dessa pesquisa, sobre as quais não seria pertinente especular.

Ao questionar as professoras como são construídos os materiais utilizados em sala de aula direcionados aos alunos com TEA e, se as mesmas fazem adaptações destas atividades. A professora declara que utiliza:

“Foto da imagem dela, o alfabeto móvel para trabalhar o nome, quadro mágico, atividades xerocopiadas com imagens do tema da sequência didática e todas as atividades são bem visíveis.” (EDNA, QUESTIONÁRIO, 2018).

Conforme, com a resposta da professora Edna, os materiais usados em sala para o aluno com TEA são atividades adaptadas e visíveis de acordo as necessidades do estudante. Desta forma, no que diz respeito à adaptação de materiais, composição, de recursos entre outras táticas, são métodos que podem desempenhar o fazer pedagógico do professor, tendo ele refletir que o “[...] bom material leva o aprendiz a exibir comportamentos e habilidades que vão variando até atingir desempenhos mais refinados” (CUNHA, 2016, p. 120). Conforme a afirmação de Cunha (2016) é de suma importância no processo de escolarização do aluno com TEA é necessárias atividades de rotinas diárias e adaptadas, criando uma maior autonomia e independência no contexto que está inserido.

Ao ser questionada sobre adaptação de atividades e como são construídos a professora Bieca responde:

“Essas atividades são feitas pela professora de apoio” (BIECA, QUESTIONÁRIO, 2018)

Para ela, as confecções de matérias adaptados são desenvolvidas pelo professor de apoio. Isso demonstra que a profissional de apoio fica responsável pelas atividades adaptadas da aluna, para que a ela aprenda com qualidade e seja garantida a inclusão no contexto escolar.

De acordo com a Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (2017) o profissional de apoio deve “atuar de forma articulada com os professores da classe comum, da sala de recursos multifuncionais e demais funcionários da unidade escolar, visando ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo”. (BAHIA, 2017, p. 109).

De acordo com as referidas diretrizes de 2017 não poderão “ser atribuídas ao Profissional de Apoio Escolar responsabilidades de apoio pedagógico aos estudantes nem a substituição de funcionários de serviços gerais da unidade escolar” (LDIEB, 2017, p. 109). Desta forma, esse trabalho de adaptação de atividades deve ser tarefa do professor, que em

períodos de planejamento pode passar para o profissional de apoio o que será desenvolvido durante as aulas e realizar um trabalho visando sempre o desenvolvimento coletivo. E não o oposto, deixando o profissional de apoio com todas as obrigações de cuidar e educar do aluno com TEA.

Em relação as adaptações e construção de atividades a professora Tengo acredita que:

“Ao perceber que o aluno corresponde as expectativas não vejo necessidade ainda”
(TENGO, QUESTIONÁRIO, 2018)

Segundo a professora Tengo, não há construção nem adaptação de matérias, pois a mesma percebe um bom desenvolvimento do aluno. Embora, as adaptações das atividades são um dos meios para motivar a participação do aluno com TEA nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme o estudo feito por Camargo e Bosa (2012), verifica-se que as atividades que ordena níveis altos de simbolização como os desenhos e contos infantis tendem a desencadear reações mais desadaptativas, logo, recomenda-se que nestas situações ofereçam atividades alternativas para as crianças, como os jogos de encaixe, que permitem maior envolvimento da criança autista com seus pares educativo.

Ao finalizar o questionário as professoras foram perguntadas se a escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado e como as atividades da sala de Atendimento Educacional Especializado interfere para processo de aprendizagem do aluno com TEA no contexto da sala de aula.

Nesse sentido a professora Edna declara:

“Não, mais as crianças são encaminhadas para ter atendimento em outra unidade escolar, onde tem o atendimento.” (EDNA, QUESTIONÁRIO, 2018).

Diante da resposta da professora Edna não há uma sala de Atendimento Educacional Especializado na escola em que a mesma atua, porém o aluno é encaminhado para outra instituição que possui esse atendimento. Embora o aluno se desloque para outra unidade escolar é de suma importância o contato que o AEE proporciona para o desenvolvimento do aluno. Destarte, o Atendimento Educacional Especializado “complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2012, p.17) assim, além do conhecimento que o aluno adquire na sala regular o AEE proporcionará um complemento para seu desenvolvimento educacional.

Em resposta sobre o AEE a professora Bieca afirma:

“Não” (BIECA, QUESTIONÁRIO, 2018).

Conforme se observa a cima a resposta apresentada a essa questão a mesma declara que não há uma sala de Atendimento Educacional Especializado. Mas não deixa claro se o aluno tem atendimento em outra unidade escolar.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado a professora Tengo responde:

“Sim o aluno faz atendimento no turno oposto porém não tenho informações de como ocorre as atividades” (TENGO, QUESTIONÁRIO, 2018).

Ao analisar a resposta da professora Tengo presume-se que os alunos possuem atendimento Educacional Especializado porém em outra instituição em turno oposto. Vale ressaltar que o aluno da professora Edna citada anteriormente também é encaminhado para outra escola. De acordo com o depoimento da professora Tengo ela ressalta que não tem informações de como ocorre as atividades na outra unidade educacional deixando claro a falta de diálogo.

Desta forma, a falta de comunicação entre os profissionais do AEE e da sala regular podem não sanar as reais necessidades do aluno, ocasionando o atraso das práticas que induzem o aluno ao desenvolvimento. Então, se não existe a interação entre ambas, não existe, relação entre as atividades desenvolvidas. Embora, Brasil (2010) destaca a importância da articulação dos profissionais buscando promover a inclusão de todos no ambiente escolar.

Destarte, o apoio entre os profissionais que trabalham com a criança com deficiência é indispensável para a realização de um trabalho concreto, no qual todos desempenham suas responsabilidades colaborativas.

Para a inclusão do aluno com TEA, são indispensáveis práticas pedagógicas planejadas para atender as suas individualidades, que devem ser utilizadas cotidianamente e contextualizadas com o currículo comum. Se assim compreendidas e desenvolvidas nesse ponto de vista, as práticas pedagógicas adquirem um papel de grande importância para que ocorra a inclusão dos alunos com TEA, no contexto da sala de aula regular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar essa temática foi de grande relevância pois significou um momento de grande aprendizado nesse período de formação, despertando uma grande inquietação compreendendo a necessidade de uma maior atenção voltada as pessoas com TEA da nossa sociedade. Ainda há muito a ser pensado, principalmente no que diz respeito ao real papel do professor para efetivação de trabalho de qualidade com esses alunos.

O objetivo do presente trabalho foi, a partir de aplicação de questionário e observações, identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular frente ao processo de inclusão do aluno com TEA, como elemento que proporciona a inclusão dessas pessoas no contexto escolar.

Ainda que a educação de alunos com deficiências ou com TEA seja enfrentada como um desafio, as políticas educacionais, subsidiadas pelos documentos legais que tratam da inclusão de todos os alunos na escola e em outros ambientes se apresentam como um caminho necessário, para que as escolas se adaptem a essa realidade para atendê-los satisfatoriamente.

Dessa forma, investigamos: quais as práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula regular e como são realizados o planejamento dessas práticas voltadas para a inclusão do aluno com TEA, além de indagarmos como está constituído o ensino para atender a inclusão do aluno com TEA e qual a afinidade entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE. Associado a isso o trabalho buscou compreender quais as práticas pedagógicas demonstradas no cotidiano dessas unidades escolares e como se deu a mediação nos processos de inclusão de alunos com TEA.

Os resultados obtidos nesse trabalho evidenciam que conseguimos responder às nossas expectativas com relação aos dados sobre os quais nos propusemos investigar. Os estudos e considerações propiciados nesse trabalho nos permitiram perceber infelizmente, que as práticas utilizadas no contexto da sala de aula e sua organização, não estão sendo antecedidas de planejamento; não está ocorrendo interação entre o professor da sala de aula e o professor do AEE para a concretização da inclusão do aluno com TEA.

É conveniente, destacar que a consolidação do intercâmbio entre os profissionais da escola regular e da escola que oferece o AEE, tem grande necessidade de que essa realidade seja modificada, através de reuniões entre esses profissionais, caracterizando momentos de interação e troca de informações, em que se esquematizem estratégias e formas de inclusão dessas crianças no ambiente escolar.

No que se refere, as indagações que implicam no planejamento das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, verifica-se a necessidade de um planejamento mais adequado que atenda as efetivas necessidades dos alunos, no qual o professor e os demais funcionários da escola proponham possibilidades de mudanças e que sejam investigadores da sua própria prática num processo de ação-reflexão-ação.

Deste modo, a investigação contribui para reflexões que poderão ser aprofundadas sobre a inclusão de alunos com TEA nas escolas da referida rede municipal de ensino e em situações correlatas ou similares, que devem ser levadas em consideração por aqueles que creem na inclusão dos alunos com deficiências, seja no contexto escolar, social ou no mundo do trabalho.

As reflexões escritas neste trabalho se caracteriza como uma tentativa ainda que frágil de reflexão sobre assuntos complexos e importantes para a oferta de um ensino de qualidade por parte das redes de ensino que é o que tanto desejamos.

É certo que um trabalho como este, com as características típicas de uma monografia de conclusão de curso em nível de graduação, dificilmente dará conta de todos os aspectos referentes a um tema tão complexo quanto desafiador como este. Contudo, chegamos ao final deste percurso com a certeza de que ainda há muito por fazer e conhecer e que caminhamos apenas um pequeno trecho da longa jornada do conhecimento sobre as possibilidade de inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino, ao tempo em que nos sentimos ainda mais mobilizados para o labor na formação docente, visando a construção de práticas inclusivas, a despeito da gigante tarefa de fazer uma escola includente no seio excludente da sociedade capitalista nutrida pelas suas desigualdades e preconceitos.

6 REFERÊNCIAS

- BAHIA, Diretrizes para a Educação Inclusiva na Bahia, 2019. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2017/diretrizes-da-educacao-especial.pdf> Acesso em: 11/12/2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Secretaria da Educação Especial, v. 1, n. 1, out. 2008.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08/08/2018.
- _____. **Lei nº 12.764. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 27 de dezembro de 2012. Artigo 3º. 2012.
- _____. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Ministério da Saúde. Brasília – DF, Série A. Normas e Manuais Técnicos. 1ª ed. 2013.
- CAMARGO, S.P.H; BOSA, C.A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 28, n. 3, Sept. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007>. Acesso em: 20-01-2019.
- CHAER, G.; DINIZ, R.R.P; RIBEIRO, E.A. **A Técnica do Questionário na Pesquisa Educacional**. Evidência, Araxá, vol. 7, nº 7, p. 251 – 266, 2011.
- CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, São Paulo, Vol. 16, nº 2, p. 221 – 236, 2003.
- COUTO, M.C.V. **Por uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes**. In: FERREIRA, T. (Org) A criança e a saúde mental: enlaces entre a clínica e a política. BH: Autêntica/FHC-FUMEC. 61-74, 2004.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- FAZZIO, D.F. **Intervenção comportamental no autismo e deficiências de desenvolvimento: uma análise dos repertórios propostos em manuais de treinamento**. 2002. 115 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2002.
- FERNANDES, F.D.M.; AMATO, C.A. de la H. **Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorders: literature review**. *CoDAS*. São Paulo, vol.25, n.3, p. 289-296. 2013.
- FREIRE. C.M.B. **Comunicação e interação social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo**. 2012. 121 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2012.

- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2º ed. São Paulo: Editora ATLAS, 1989.
- GODOY, A.S. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, vol. 35 nº 3, p. 20 – 29, maio/junho, 1995.
- GRANDIN, T; SCARLANO, M.M. **Uma menina estranha**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- KAPLAN, A.A. **Conduta na pesquisa**. (Metodologia para as ciências do comportamento). São Paulo: Ed. Herder e EDUSP, 1969.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- MARCONI, M.A; LAKATOS E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7º ed. Ed. Atlas: São Paulo, 2010
- OLIVEIRA, JCP et al; **O Questionário, o Formulário, e a Entrevista como Instrumentos de Coleta de Dados**: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. III CONEDU, 2016.
- ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- RODRIGUES, J.M.C.; SPENCER, E. **A Criança Autista: Um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D.D.; BOSA, C.A. **Estratégias de Coping de Mães de Portadores de Autismo**: Lidando com Dificuldades e com a Emoção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre. v.20. n. 1. p. 124- 131, 2007.
- SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. **A Pesquisa Científica**. In: Gerhardt, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 31 – 42, 2009
- .

7 APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE A**DADOS SOBRE O (A) PROFESSOR (A):**

**TEMA: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NA REDE REGULAR DE ENSINO: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

1. Nome:
2. Idade:
3. Cidade de origem:
4. Graduação em qual área do conhecimento?
5. Instituição na qual realizou a graduação
6. Possui Pós-graduação?
7. Tempo de atuação como docente:
8. Ano que passou a lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
9. Participa de cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva?
10. Faz ou já fez curso de capacitação na área de Autismo?
11. Classe em que atua _____ Nível _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE B

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR COM O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

TEMA: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Que práticas pedagógicas você utiliza na sala de aula para a inclusão do aluno com TEA?
2. Como ocorre o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com TEA?
3. Como você avalia o aluno com TEA em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento?
4. Você recebe algum apoio da instituição educativa em relação ao trabalho pedagógico? Tem contribuído satisfatoriamente com sua prática? Comente.
5. Qual avaliação você faz da sua própria prática pedagógica com relação ao trabalho com o aluno com TEA?
6. Como constrói e faz as adaptações dos materiais utilizados em sala direcionados ao aluno com TEA?
7. A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado? Como as atividades da sala de Atendimento Educacional Especializado interferem para processo de aprendizagem do aluno com TEA no contexto da sala de aula?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa **“INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRB/CFP/AMARGOSA”**.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa se propõe a discutir sobre as práticas do professor frente ao processo de inclusão, com o intuito de investigar o processo de inclusão do aluno Autista considerando as suas dificuldades no contexto da sala de aula da escola regular a partir das práticas pedagógicas evidenciadas nesse espaço,

A realização da pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de formação de professores e inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais às quais têm uma história de negação às suas possibilidades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para dela participar representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, com a inteira liberdade de não responder às **questões** a respeito das quais não deseja emitir opinião.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários **participantes**.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Simone Souza dos Reis no endereço: Rua Drº Aloisio Borges 284 - Centro, Amargosa/BA ou pelo telefone (75) 98833 – 6824.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador: _____

Responsável: _____

Simone Souza dos Reis

Rua Drº Aloisio Borges, nº 284

Amargosa/BA, (75) 9 8833 - 6824.

Amargosa/BA _____ de _____ de 2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE D

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

A pesquisa intitulada “**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**” propõe a discutir sobre as práticas do professor frente ao processo de inclusão, com o intuito de investigar o processo de inclusão do aluno Autista considerando as suas dificuldades no contexto da sala de aula da escola regular a partir das práticas pedagógicas evidenciadas nesse espaço, no município de Amargosa-BA. A coleta de informações será feita a partir de entrevistas semiestruturada, buscando coletar informações que contribuam para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

As pessoas e a escola não serão identificadas. Os/ As colaboradas da pesquisa não são obrigadas (as) a participar da mesma, podendo desistir a qualquer momento. O sigilo dos dados fornecidos também é garantido. Quaisquer dúvidas que existirem relativa à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através do fone (75) 8833-6824, ou pelo e-mail: mony_womancat@hotmail.com. De acordo com estes termos, uma cópia deste documento ficará com a instituição e a outra com a pesquisadora.

Favor assinar abaixo.

Agradecemos imensamente pela atenção e pela colaboração.

Atenciosamente,

Simone Souza dos Reis
(Pesquisadora)

Irenilson de Jesus Barbosa –Orientador
(Orientador)