



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAOLA CAMPOLINA MONTEIRO

**INFINITO PARTICULAR: COMPREENDENDO OS DESAFIOS DA CRIANÇA
AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Brasília – DF
2014

PAOLA CAMPOLINA MONTEIRO

**INFINITO PARTICULAR: COMPREENDENDO OS DESAFIOS DA CRIANÇA
AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília – DF

2014

MONTEIRO, Paola Campolina. **Infinito particular:**
compreendendo os desafios da criança autista no contexto
escolar. Brasília: UnB. 2014

Trabalho conclusão de curso de Graduação em Pedagogia –
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014. 100 p.

Orientadora: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

PAOLA CAMPOLINA MONTEIRO

**INFINITO PARTICULAR: COMPREENDENDO OS DESAFIOS DA CRIANÇA
AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília – DF
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

PAOLA CAMPOLINA MONTEIRO

**INFINITO PARTICULAR: COMPREENDO OS DESAFIOS DA CRIANÇA AUTISTA
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a
avaliação da Comissão Examinadora constituída
por:

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Orientadora

Profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza
Membro Titular – UnB/FE

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
Membro Titular – UnB/FE

Brasília – DF
2014

Aos meus pais, minhas irmãs, meu namorado e minha família.

Ao meu avô (em memória).

As crianças autistas que muito me ensinam e inspiram.

A todos que engajam na luta pelo autismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela graça da vida e pela oportunidade de estar concluindo mais uma etapa.

À minha mãe, exemplo de mulher, força e dedicação. Por ser minha melhor amiga e companheira, estar sempre ao meu lado. Por ela ter a capacidade de me ouvir no silêncio das palavras, adivinhar meus sentimentos mais escondidos e encontrar as palavras certas nos momentos mais incertos da minha vida. E, principalmente por me fortalecer quando tudo ao meu redor parece desabar. Por ser minha melhor parte, por ser meu eterno amor, por ser apenas a minha mãe.

Ao meu pai, homem guerreiro. Por ser carinhoso, estar sempre ao meu lado, me ouvir e entrar fundo comigo na batalha. Agradeço por cada vez que me falou aquela frase irritante de me tirar à paciência “Desliga a televisão e vai estudar!” ou “Você já leu um livro hoje?”, e que hoje faz todo o sentido na minha vida. Obrigada por me incentivar, do seu jeito, a correr atrás dos meus sonhos e em cada degrau da vida, estar do meu lado dando todo o apoio.

As minhas irmãs Pâmela e Ana Beatriz, por me ensinarem a ter paciência, saber lidar com a diversidade e com opiniões diferentes. Por serem aquelas verdadeiras amigas, a quem mais confio e faço tudo para serem felizes.

Ao meu namorado, Wendell, onde as palavras são imensuráveis pelo amor que sinto por você, por toda cumplicidade, motivação, ajuda, amizade, conselho, aprendizado e alegrias e, principalmente por estar comigo em cada etapa conquistada e realizada. Juntos em mais uma! Por sonhar comigo e nunca deixar que eu desista dos meus sonhos, dos nossos sonhos. Obrigada por me fazer, ao longo da nossa caminhada que construímos juntos, crescer e amadurecer e trazer graça e alegria na minha vida. “Fundamental é o mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho!”

Ao meu avô Hugo Campolina, em memória, por toda sabedoria e amor. Por ser meu maior incentivador, com as mais belas palavras e conselhos. Momentos são eternizados na minha lembrança e jamais se apagará.

A minha família, pelo carinho e amor. Por serem a minha fortaleza! Obrigada Tia Ana Cláudia, Tia Paty e Tarsila pela dedicação e paciência me ajudando com o TCC.

As minhas amigas, por darem o ar da alegria durante todos esses anos. A Faculdade foi e é mais iluminada e divertida por causa de vocês. Cada uma, em especial, compartilhou comigo os mais diferentes sentimentos e são fatores primordiais para a minha formação.

As lindas e especiais pibidianas, em especial Sabrina e Letícia, por acreditarem e compartilharem do mesmo sonho que o meu, me engajando na luta e a não desistir! E, a minha supervisora da Escola, Marília, por ser tão disposta e dedicada.

A minha orientadora Teresa Cristina, por me ajudar nesta etapa de conclusão de curso me dando apoio e me incentivando a continuar na pesquisa.

A Professora Maria Emília, por ter sido peça fundamental na minha formação. A você professora toda a minha admiração e respeito. Obrigada pela imensa paciência e carinho ao longo desses anos que passamos juntas.

A Professora Solange que tenho tanta admiração, por ser sempre tão prestativa e disposta a ajudar. Obrigada por aceitar participar da minha banca.

Agradeço a todas as crianças autistas, que me inspiraram a perceber um mundo de uma forma diferente, com um olhar singular. Vocês encheram e enchem minha vida de graça e alegria.

A Universidade de Brasília e, em especial a Faculdade de Educação, por me proporcionar ambientes de aprendizagem e oportunidades para crescimento.

EPÍGRAFE

*Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro o meu quilate
Vem, cara, me retrate
Não é impossível
Eu não sou difícil de ler
Faça sua parte
Eu sou daqui eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou portabandeira de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular
Em alguns instantes
Sou pequenina e também gigante
Vem, cara, se declara
O mundo é portátil
Pra quem não tem nada a esconder
Olha minha cara
É só mistério, não tem segredo
Vem cá, não tenha medo
A água é potável
Daqui você pode beber
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular.*

(Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as ações pedagógicas a partir das expectativas do professor em relação à criança com espectro autístico em Classe Comum Inclusiva e em Classe Especial de uma Escola Pública Inclusiva de Brasília/DF. Esse trabalho utilizou a metodologia qualitativa de cunho exploratório que visa uma familiarização com o problema utilizando levantamento bibliográfico, roteiro de entrevistas, diário de campo (como registro das observações) e análise de exemplos para melhor compreensão. Participaram da pesquisa dois professores de Classe Comum Inclusiva e dois professores de Classe Especial. Os resultados apontam que os professores desejam que seus estudantes tenham autonomia para realização das mais diversas tarefas, expectativas que alcancem habilidades para serem incluídos, desenvolvam habilidades psicomotoras, de interação social, modulação de comportamentos e outras, utilizando-se de diversas estratégias como atividades lúdicas, tablet, material concreto, estabelecendo vínculo para conhecer seu estudante e saber sua zona de interesse, oferecendo pistas visuais e material adaptado visando as singularidades e potencialidades do seu aluno autista. Conclui-se que os professores orientam suas práticas pedagógicas a partir de suas expectativas para com a criança. E as estratégias do docente para seu estudante autista devem ser construídas ao longo do ano letivo e o docente deve sempre buscar conhecer seu aluno para superar as dificuldades de aprendizagem.

Palavras Chave: Transtorno Autístico. Expectativas. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento e aprendizagem.

ABSTRACT

The present work has as general objective to analyze the pedagogical actions through the teacher's expectations about the autistic child in a regular inclusive class, and in a special inclusive class of a public school in Brasilia/DF. A exploratory qualitative methodology was used for a familiarization with the problem, a bibliographic study, a guide for interviews, an observation diary, and examples analysis for a better comprehension. Two teachers from the regular inclusive classes, and two teachers from the special inclusive classes participated of this research. The results show that the teachers expect that their students be autonomous to do various tasks; that the children reach the abilities to be included; that they develop the psychomotor skills, social interaction, and behavior modulation. In order to reach these goals, the teachers use several playful activities, tablet applications and concrete material, establishing a link with the student to know him and his interest zone, offering visual clues and adapted material to the singularities and potentialities of the autistic child. In summary, the teachers guide their pedagogical practices from their expectations for the autistic child. The teacher's strategy for the autistic child has to be built throughout the school year, and the teacher always has to know his student in order to overcome his learning difficulties.

Keywords: Autistic Disorder. Expectation. Pedagogical Practices. Development and Learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS) DSM-IV	35
QUADRO 2 - FORMAÇÃO DE TURMAS CLASSE ESPECIAL.....	40
QUADRO 3 - FORMAÇÃO DE TURMAS EM CLASSE COMUM INCLUSIVA.....	41
QUADRO 4 - FORMAÇÃO DE TURMAS EM CLASSE DE INTEGRAÇÃO INVERSA	42
QUADRO 5 - CATEGORIA 1: EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES PARA COM AS CRIANÇAS AUTISTAS	62
QUADRO 6 - CATEGORIA 2: AÇÕES PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS	73
QUADRO 7 - CATEGORIA 3: VANTAGENS DA CLASSE COMUM INCLUSIVA E DA CLASSE ESPECIAL PARA A CRIANÇA AUTISTA	82

SUMÁRIO

UNIDADE I	15
MEMORIAL	16
UNIDADE II	25
INTRODUÇÃO	26
1 CAPÍTULO: UMA PALAVRA INICIAL, AUTISMO.	29
1.1 Um passeio pelo tempo	29
1.2 Causas e Diagnóstico	31
1.3 Características	36
1.4 O Autismo e a Escola	38
2 CAPÍTULO: COLORINDO A ESCOLA	43
2.1 Vigotsky e a Aprendizagem	43
3 CAPÍTULO: CAMINHOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Método	49
3.2 Instrumento	51
3.3 Procedimentos	52
3.4 Conhecendo as turmas	53
3.5 Conhecendo os Professores participantes da pesquisa	58
4 CAPÍTULO: ANÁLISE DE RESULTADOS	61
4.1 Um diálogo entre a teoria e a prática	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
UNIDADE III	92
PERSPECTIVAS FUTURAS	93
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A	98
APÊNDICE B	99
APÊNDICE C	100

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso está dividido em três unidades interligadas: a primeira constituída pelo memorial, que traz um retrato da trajetória educacional e pessoal da pesquisadora do trabalho, ressaltando os momentos e vivências mais significativos e os fatores primordiais para ingresso na Universidade de Brasília no curso de Pedagogia. Levou-se em consideração os marcos deste percurso resultando no interesse da presente pesquisa, como o estágio na Rede Sarah de Hospitais provocando o interesse pela área especial e a participação no Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), oportunizando o conhecimento pelo autismo na escola, compreendendo melhor as suas singularidades e a importância do olhar do professor para esta criança em seu desenvolvimento e aprendizagem.

A segunda unidade deste trabalho retrata a monografia propriamente dita que tem como objetivo analisar as ações pedagógicas a partir das expectativas do professor em relação à criança com espectro autístico em Classe Comum Inclusiva e em Classe Especial de uma Escola Pública Inclusiva de Brasília/DF. Está organizada da seguinte forma: a Introdução onde são encontrados os objetivos da pesquisa; os capítulos com os Referenciais Teóricos onde traz Vigotsky (2000, 2008 e 2010); Cunha (2008, 2014 e 2014); Sampaio e Freitas (2011); Silva, Gaiato e Reveles (2012) para embasamento; a Metodologia utilizada na pesquisa; a Análise e Interpretações dos Resultados e as Considerações Finais.

E, por fim, a terceira unidade é composta pelas Perspectivas Profissionais. Nesta etapa do trabalho, a pesquisadora tem um espaço dedicado para expressar seus desejos, planos e ideais de projetos relacionados para o futuro profissional após concluir o curso de Pedagogia.

UNIDADE I

MEMORIAL

MEMORIAL

Ao relembrar minha trajetória educacional, vivencio sentimentos e os compartilho, em minhas mais sinceras palavras, com o intuito de contextualizar estas experiências a fim de perceber a relação da temática do presente trabalho a partir do meu interesse ao longo desta trajetória.

Nasci em Brasília, em 20 de setembro de 1991. Nessa ocasião, meus pais que também são brasilienses, mas moravam em Franca, São Paulo e vieram para Brasília, no período do meu nascimento, para estarem mais próximos dos nossos familiares.

Aos nove meses de idade, tive meu primeiro contato com uma instituição de ensino, pois comecei a frequentar uma creche na cidade onde morava pelo período de aproximadamente um ano. Naturalmente não me recordo de nada, e de acordo com o que meus pais me relatam, eu chorava muito para ficar lá.

Mudamos para Goiânia, quando eu tinha aproximadamente dois anos, e eu e minha irmã, três anos mais velha, estudamos no Colégio Maria Auxiliadora até os meus quatro anos de idade. Segundo o que minha mãe relata eu gostava muito de ir para a aula e participar de projetos como teatro, música e dança, mesmo sendo um pouco tímida para este tipo de exposição.

Aos cinco anos de idade, já morando em Brasília, estudei por um ano e meio na Escola Normal de Brasília, situada na 907 sul. Atualmente este estabelecimento funciona como Regional de Ensino ligada à Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal/DF e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/EAPE.

Minhas lembranças deste período já florescem mais, e de uma maneira nostálgica e agradável. Lembro-me que neste período gostava de me aventurar em um universo de caçadora, pois adorava caçar grilos no gramado da escola, além de brincar de correr, pular, cantar e dançar nos recreios musicais e sempre fantasiando com cada detalhe que surgia como uma nova descoberta.

Quando a Escola Normal iniciou uma reformar, mudei para o Jardim de Infância 108 Sul, e foi lá que comecei a ser alfabetizada. Não me recordo muito da

alfabetização propriamente dita, mas minha mãe disse que foi a partir do recurso da cartilha, com o método silábico. Quando comecei a significar letras, sons, formação de palavra, tudo que aparecia (jornal, revista, folders de supermercado) eu estava ali tentando decifrar esse novo universo que acabava de ser introduzido.

Perceber que existia uma forma escrita para o meu nome e poder escrevê-lo era empolgante demais para mim. Recordo-me também de gincanas na escola com a família e era pura diversão, os familiares participando de brincadeiras como andando com o saco, dançando com a laranja na testa.

Quando me formei no Jardim, com direito a beca azul e foto, foi animação sem igual entre os colegas. Estava começando uma nova fase e experiência, a de ir para o Ensino Fundamental Séries Iniciais. Comecei esta modalidade de ensino na Escola Classe 111 Sul e enquanto estava na primeira série, minha irmã estava na 5ª série na mesma instituição.

Nessa época, eu e minha irmã brincávamos muito de escola depois da aula. Ela, que já estava na quinta série, era a minha professora, nessa brincadeira e gostava de me ajudar já que eu estava no início da minha alfabetização. Essa ajuda acabava sendo uma aula de “reforço” particular a partir de uma brincadeira.

A partir de então, comecei a dar aula para minhas bonecas, organizando a minha própria sala de aula em uma enorme parede de mármore que tinha embaixo do prédio onde morava que fazia de quadro negro, com giz e apagador comecei a ministrar minhas primeiras aulas.

No período em que estudei na Escola Classe da 111 Sul, uma professora me marcou de uma forma bastante singela. Quando o professor nos marca, é impossível esquecer seu nome: o dela é Tia Vera! Acredito que ela foi uma das pessoas que me inspirou para cada vez mais me encantar pela docência e seguir para esta formação profissional.

Recordo-me de alguns detalhes de sua aula, como estar sempre atenta com cada aluno de sua classe, se preocupando e se interessando por cada sujeito. Ela foi uma das únicas professoras que eu tive durante minha trajetória escolar, que me deu espaço para falar, opinar, desenhar e sonhar sem poder.

Quando soube que precisava mudar de escola, lembro-me daquele momento como uma experiência muito triste em que sofri bastante, pois já tinha apego pela minha turma e pela professora. Qual não foi minha surpresa quando meus amigos e professora sabendo da minha saída organizaram uma despedida inesquecível. Toda vez que me recordo deste momento as emoções e sentimentos vêm em meu coração. Guardo comigo várias cartas que recebi naquele dia.

A razão da troca de escola é que em Brasília existem as escolas “combinadas”, termo escolhido pela pesquisadora para melhor entendimento, que funcionam da seguinte maneira: quando você termina as séries iniciais em uma escola “x”, os alunos são transferidos para a escola de séries finais mais próxima da escola das séries iniciais.

Meus pais querendo que eu estudasse no Centro de Ensino Fundamental Polivalente, me transferiram para a Escola Classe 314 Sul, pois ao término das séries iniciais nesta Escola, automaticamente seria transferido para o Polivalente. E por isso, na segunda série, quando surgiu uma vaga na 314 Sul, troquei de escola.

Primeiro dia de aula da segunda série da Escola Classe 314 Sul, em uma tarde, logo após o almoço, e eu não me esqueço de tão nervosa que estava, pois ali seria tudo novo.

E o novo se fez maravilhoso! Nessa escola criei laços de amizade bonitos, fortes e duradores. Amigos que me acompanham desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e, alguns, até os dias de hoje. E aqui se iniciava uma nova aventura em minha vida, a relação de escola e amizade que se faz mais presente, marcante e significativa.

Na Escola Classe 314 Sul adorava os Projetos ali desenvolvidos, onde em determinadas semanas, separavam-se os alunos de todas as séries, juntos e misturados, em grupos de cores, para trabalhos com pesquisa sobre diversos assuntos. Eram semanas ricas de aprendizado.

Nessa escola, lembro-me de realizar uma pesquisa de ciências, sobre as folhas das árvores frutíferas. Não tenho como esquecer, o tão importante incentivador de meus conhecimentos, meu amado avô Hugo, sempre, em todo

trabalho da escola me ajudava. Neste, em específico, me levou a passear pelas entre quadras da Asa Sul de Brasília, mostrando-me cada árvore frutífera e seu nome. Envolveu-se comigo nessa pesquisa, e em outras tantas, ajudando no meu processo escolar, despertando-me para a para novos caminhos e conhecimentos.

Como eu morava do lado da casa dos meus avós, eles sempre estiveram presente na minha formação, me ajudando durante todo o processo, me despertando para novos caminhos e conhecimentos, e o melhor de tudo, me levando e buscando na escola. Ah, como era bom ver o vovô e a vovó chegando!

Passávamos muito tempo juntos e meu primeiro livro de poesia foi meu avô quem me deu. Como também, com um enorme dicionário e várias enciclopédias na estante do seu escritório, me mostrou o livro das palavras e me fazendo sempre recorrer nessa biblioteca particular durante meus trabalhos, pesquisas e leituras. Que delícia são estas recordações!

Na escola, com meus amigos, brincávamos de polícia e ladrão em uma disputa entre meninos e meninas, lembro-me de como era divertido entrar no banheiro das meninas e saber que assim os meninos não conseguiam nos “prender”. Quantas brincadeiras, inocências e diversão foi esse período. Uma vez por semana, as atividades eram realizadas na tão amada e desejada por todos os dias, a Escola Parque.

Na Escola Parque fazíamos atividades relacionadas à música, teatro, educação física e outros. Lá participei da banda da escola, e toda vez que cantávamos o Hino Nacional, da Bandeira e da Escola (Hino que lembro até hoje), participava tocando algum instrumento.

Tive a oportunidade de conhecer diversos instrumentos, como o xilofone, flauta, tambor, teclado e muitos outros. O dia de ir à Escola Parque era desejado por todos os outros dias da semana. Também participei do teatro, com o espetáculo da “cigarra” (não me recordo o nome da peça) apresentando em várias escolas, e eu participava com algumas danças culturais que surgiam durante a peça.

Foi nesse período que tivemos um curso do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas). A vinheta é inesquecível: “PROERD é um programa, PROERD é a solução. Lutando contra as drogas, ensinando a dizer NÃO.”.

Quando me formei no Ensino Fundamental Séries Iniciais, não posso deixar de mencionar meu primeiro baile, um baile de formatura da 4ª série. As professoras se organizaram, reservaram o salão do clube dos Previdenciários com entrada permitida só para as crianças.

Começando a 5ª série no Centro de Ensino Fundamental Polivalente, tive muita insegurança e receio, já que o cotidiano escolar estava se modificando. Se anteriormente eu tinha apenas uma professora e com ela estudava português, matemática, estudos sociais e ciência, agora teria um professor para cada disciplina. Os estudos sociais abolido dando entrada a história e a geografia. Escola Parque também se foi e a Educação Física, Partes Diversificadas (PD) e Artes integravam a grade horária. Começou então um turbilhão de novidades!

Ter vários professores e várias disciplinas foi um tanto assustador, mas logo me acostumei. E na disciplina de PD, tive a oportunidade de ter Ensino Doméstico, onde aprendi a fazer caixinhas, manusear alimentos e aparelhos domésticos e, estudei a importância de uma alimentação saudável.

Também em PD tínhamos Educação Ambiental, e nesta disciplina estudei carpintaria e noções de arquitetura, pois o trabalho final era fazer uma maquete de madeira de onde eu morava além de desenvolver junto com os professores um projeto de Horta, onde tudo que se plantava podia ser levado para casa. Tenho muito alegria de ter participado deste projeto fase inicial, e quase 10 anos depois ver que ele continua e com diversas conquistas.

Nesse período tive ótimos professores, que me deixaram ótimas lembranças e me ensinaram bastante, outros, porém me ajudaram a construir receios e traumas. Alguns desses traumas foram construídos a partir de respostas grosseiras como “eu já expliquei isso e você ainda não entendeu?”, “Que pergunta mais ridícula!”, e essas respostas me fizeram guardar muito das minhas dúvidas apenas para mim e correr atrás, sozinha, para conseguir esclarecê-las.

Comecei a trilhar um caminho com medo me expor através dos meus questionamentos e dificuldades em entender a disciplina, mas ainda assim, em casa, tive apoio e ajuda.

Toda ano, na escola, era organizada a Mostra de Talentos e o JIP (Jogos Internos do Polivalente). A mostra de Talentos ocorria durante uma semana do ano letivo. Os alunos realizavam apresentações organizadas por séries de música, teatro, dança e outros, sempre com uma temática específica que a gestão da escola nos passava.

O JIP era como se fosse uma gincana, mas de jogos (futebol, queimada e vôlei) com direito à torcida organizada. Essa “gincana” acontecia no meio do ano, também durante uma semana, e era muito bom, pois funcionava como um descanso para retornar aos estudos com mais ânimo.

Muitas das minhas amizades que começaram na segunda série perpetuaram ao longo da minha trajetória educacional, mas ao me formar na oitava série um grupo foi estudar no CESO, atualmente CEMSO (Centro de Ensino Médio Setor Oeste) e outro grupo de amigos foi estudar no Colégio Notre Dame, colégio particular, incluindo eu.

Desta forma, comecei o Ensino Médio no Colégio Notre Dame com alguns amigos que me acompanharam desde a segunda série e com a oportunidade de conhecer novos amigos. Consegui uma bolsa por meio de uma prova, e todos os anos fazia a mesma prova para conseguir uma porcentagem de desconto.

Ao longo desta modalidade de ensino, algumas dificuldades de aprendizagem começaram a surgir devido a conteúdos difíceis como, por exemplo, os da disciplina de física. O medo de me expor era enorme, e então preferia ir para as monitorias das disciplinas que eu estava com mais dificuldade.

No período do ensino médio tive um professor da disciplina de matemática, muito instigador, mas não só da sua disciplina ele tinha conhecimento, trazia novidades e notícias do mundo, e dentro dessas temáticas, trabalhava a matemática.

Tinha paciência com todos os alunos, e um olhar singular para cada um. No último ano do ensino médio, sentou com cada estudante para apresentar a UnB (Universidade de Brasília), os seus cursos e os aspectos de cada profissão. Desta forma, o prazer que tinha em dar aula e o cuidado por cada um da sala, despertou em mim a vontade de ser professora, mas não de matemática, é claro!

Terminei o Ensino Médio, ainda um pouco rebelde, não queria fazer faculdade para nada, pois tinha tentando o PAS (Programa de Avaliação Seriada) para a área da saúde e não consegui êxito. Então, queria ter certeza do que queria para então prestar o vestibular.

A ideia de ser professora estava sendo aflorada cada vez mais em mim, mas de um jeito um pouco devagar, foi quando minha mãe conversou comigo e me contou um pouco mais de sua experiência como professora e meu encantamento se fez, e decidir prestar o vestibular para Pedagogia.

Entrar na UnB foi um tanto interessante, fui a primeira filha e neta a entrar para uma universidade pública. Era um sonho se concretizando, embora responsabilidades também estivessem surgindo. E eu estava a toda empolgação.

Já no primeiro semestre alguns autores me foram sendo apresentados e fazendo parte da minha concepção de educação, entre eles Rubem Alves, e minha trajetória educacional e didática dos professores começaram a ser questionados. Começar a compreender teorias psicológicas para o desenvolvimento foi incrível, e algumas áreas começaram a me chamar a atenção.

Ao ingressar na Universidade me deparei com uma oportunidade pra lá de diferente, principalmente daquilo que eu imaginava para o curso de Pedagogia, um estágio no Hospital Sarah, em 2012. Estagiei especificamente em um Projeto chamado 5D (Quinta Dimensão), e lá trabalhava com crianças com Paralisia Cerebral. “O ato de viver é sinônimo do ato de aprender”, e assim comecei a aprender, vivendo intensamente!

O Projeto acontecia duas vezes na semana. Cada estagiário ficava com uma criança durante uma hora e trinta minutos, brincando com a ela em atividades

artísticas, computador, videogames, tabuleiros. Comecei a observar o desenvolvimento dessas, junto com toda a equipe.

Mas as crianças não só chegavam e iam brincar, cada estudante mediava a situação com a criança que estava naquele dia, desde combinados de como seria a tarde até conflitos que ocorriam. O 5D é um projeto criado nos Estados Unidos, pelo autor Michael Cole, que tem sua abordagem na teoria histórico-cultural e comportamental de Vigotsky e desta forma, em todas reuniões que fazíamos após ficar com as crianças, estudávamos um pouco sobre Vigotsky como também outros autores desta área e temas que surgiam entre a gente, como a importância dos jogos na mediação, funções executivas e outros.

No projeto, aprendi a perceber a criança com um olhar singular, e o mais importante, na perspectiva de suas potencialidades. A partir do que a criança apresentava de potencial, trabalhávamos com isso e alcançávamos resultados surpreendentes em seu desenvolvimento.

Este estágio, não era obrigatório, e lá estagiei pelo período de 18 meses. Esse trabalho provocou em mim um despertar pela educação especial, percebi meu ensejo de trabalhar em prol destas crianças.

Ao término do meu estágio no Sarah, aceitei o convite de uma Professora da Universidade de Brasília, para participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsa para Iniciação a Docência), e lá estou até hoje. Entrei para a Escola Classe 405 Norte. A professora supervisora da Escola é de Classe Especial com crianças autistas e sugeriu que eu trabalhasse e intervisse com estas crianças.

Comecei a desenvolver meu trabalho na Classe Especial, onde há um (a) professor (a) para cada duas crianças autistas. Juntamente com uma criança desta Professora, fiz vivências em Classe Regular para que a criança pudesse ser incluída no ano seguinte. Foi um processo enriquecedor para a minha formação e comecei a me encantar pelo Espectro Autista e todo o seu processo de desenvolvimento.

Nesse período observei também como era a forma de atuação da Professora Regente de Classe Especial em relação às crianças, seu desenvolvimento, o processo de aprendizagem, as potencialidades e as conquistas.

No ano seguinte, tive a oportunidade de trabalhar com uma criança autista, em Classe Regular Inclusiva onde há um professor para 17 crianças, sendo 1 criança autista e 16 crianças com o desenvolvimento típico.

Essa Classe tem benefícios enriquecedores para a criança diagnosticada com Autismo, pois ela está em contato com outras crianças com o desenvolvimento típico. Da mesma forma, observei a atuação da Professora para com a turma e principalmente com a criança autista, visando o desenvolvimento, processo de aprendizagem, potencialidades e conquista.

Com estas duas oportunidades, de vivenciar junto com as crianças autistas, o processo de ensino e aprendizagem em suas potencialidades e também a relação professor-aluno, em Classe Especial e em Classe Comum Inclusiva, despertou em mim o interesse para realização deste trabalho.

Ter vivenciado essas experiências foi crucial para ajudar na minha formação durante o curso de Pedagogia e, muitas vezes tive que me desconstruir para crescer e aprender ainda mais. Há muitos desafios nessas experiências, que enfrentei ao longo da minha trajetória, mas que foram cruciais para a minha aprendizagem e formação, e com a certeza que eles continuarão na minha vida me motivando a pesquisar, estudar e aprender sempre mais.

UNIDADE II
MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

“Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” Rubem Alves

A partir das experiências vivenciadas com crianças autistas por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, se percebeu o interesse em investigar as expectativas e práticas pedagógicas dos professores com crianças autistas tanto em Classe Comum quanto em Classe Especial.

Ao pensar em uma criança autista, se faz necessário pensar em uma escola que consiga atender às necessidades desses sujeitos. Desta forma, para atender essas necessidades existem diversos fatores, tais como um ambiente favorecedor, expectativas dos professores, ações pedagógicas e estratégias para melhor mediação, profissionais capacitados e o mais importante, um olhar singular para a criança que esta sendo inserida no contexto escolar.

Quando a criança autista ingressa na escola, alguns desafios surgem e o professor é a peça chave para que essa criança consiga se desenvolver. Assim, é necessário que o professor tenha estratégias pedagógicas para melhor mediar com esta criança favorecendo o seu desenvolvimento pleno.

Pensando nesta perspectiva, alguns autores como: Vigotsky (2000, 2008 e 2010); Cunha (2008, 2014 e 2014); Sampaio e Freitas (2011); Silva, Gaiato e Reveles (2012) foram utilizados no decorrer desta pesquisa para melhor compreensão de algumas estratégias e ações pedagógicas utilizadas pelos professores.

Não existe uma receita “básica”, ou um “passo a passo” de como deve ser uma ação pedagógica do professor com a criança autista, pois cada criança é uma criança e tem suas singularidades e particularidades. Por isso, se faz necessário que o professor conheça seu estudante para que possa estabelecer uma relação com o mesmo, um vínculo, uma afetividade, conhecendo seus interesses para que consiga da melhor forma mediar a aprendizagem significativa com ela.

Nesta perspectiva a criança é vista como um sujeito social e cultural, e seu desenvolvimento é compreendido nas relações sociais ao longo de sua vida. Assim, o estudante autista é um participante ativo de todo o seu processo de aprendizagem e é na interação com o outro que esta incorpora os instrumentos culturais.

Quando o professor cria uma relação de afetividade com seu estudante, ou seja, um vínculo, se estabelece uma relação de confiança e segurança, abrindo portas para que o professor conheça seus interesses. A partir do interesse da criança, o professor consegue despertar a atenção para a aprendizagem.

Para Vigotsky (1994) as funções do desenvolvimento acontecem em dois níveis, o que ele chama de mediação e internalização, que são conceitos fundamentais para a aprendizagem.

O autor pontua que:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual; primeiro *entre pessoas (interpsicológicas)*, e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*). (p.75).

Assim, o papel de outro sujeito social no processo de aprendizagem é fundamental. Esse outro pode ser tanto o professor, como também outras crianças. Inicialmente o processo de aprendizagem acontece em um plano (*interpessoal*), a partir do contexto da sala de aula e as experiências vividas por cada sujeito social, após a mediação o conhecimento vai se internalizando (*intrapessoal*), e assim este conhecimento ganha autonomia e passa a ser individual.

a influência dos meios social, histórico e cultural contribui significativamente no processo de desenvolvimento do indivíduo e assim, no processo de ensino e aprendizagem, sendo que a mesma está repleta de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais (SAMPAIO e FREITAS, 2011, p. 268).

Desta forma, este presente trabalho buscou compreender quais eram as expectativas que os professores de uma Escola Classe Pública e Inclusiva de

Brasília, têm para o seus alunos? O que os esses professores que têm em suas Classes, uma criança autista, desejam que ela consiga alcançar? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas especificamente para este público para que essas possam se desenvolver?

Para tentar responder a essas questões foram elaborados os seguintes objetivos:

✓ Objetivos

➤ **Objetivo Geral**

- Analisar as ações pedagógicas de docentes a partir das expectativas do professor em relação à criança com espectro autístico em Classe Comum Inclusiva e em Classe Especial de uma Escola Pública Inclusiva de Brasília/DF.

➤ **Objetivos Específicos**

- Descrever os ambientes de aprendizagem dos alunos com autismo.
- Verificar a existência ou não das ações pedagógicas e estratégias dos professores para com as crianças autistas.
- Identificar as vantagens da Classe Comum Inclusiva e da Classe Especial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com autismo.

Esse trabalho buscou investigar quais são as expectativas dos docentes e as diversas ações pedagógicas e estratégias utilizadas para a criança autista em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. E também compreender as vantagens da Classe Comum Inclusiva e da Classe Especial para o estudante autista.

1 CAPÍTULO: UMA PALAVRA INICIAL, AUTISMO.

Nos enganamos ao ouvir a palavra “autismo” e imaginarmos apenas uma criança ou adulto alheio do mundo “real”, com movimentações do corpo para frente e para trás, com pouca ou nenhuma comunicação, distante de todos e de tudo em sua volta e que brinca de forma esquisita. Porém, não é bem assim que acontece e neste capítulo, iremos aprofundar um pouco mais sobre o autismo, estudando o seu histórico, compreendendo melhor as causas e diagnósticos, percebendo de forma singular as suas características e a legislação que respaldam estes sujeitos.

Quando nós falamos em autismo, estamos nos referindo a pessoas com habilidades absolutamente reveladoras, que calam fundo na nossa alma, e nos fazem refletir sobre quem de fato vive alienado (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 11).

1.1 Um passeio pelo tempo

A palavra autismo vem do grego “autós” que significa próprio; de si mesmo; voltar-se para si mesmo. Foi em 1911 a primeira vez que o termo autismo apareceu na literatura, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, que se referia ao autismo como um dos critérios para diagnosticar a Esquizofrenia, o isolamento social, como fuga da realidade e retraimento interior. E, o que conhecemos hoje como autismo veio a partir dos estudos e publicações de Leo Kanner e Hans Asperger alguns anos mais tarde. Foi então em 1943 que o Psicólogo Leo Kanner, que residia nos Estados Unidos da América, estudou mais precisamente o autismo e identificou em um grupo de onze pessoas, características como: isolamento extremo, incapacidade para se relacionar de uma forma “esperada” e dita “normal” com outras pessoas, atraso na aquisição da fala, dificuldade de contato afetivo desde o começo de suas vidas e a tendência pela repetição, o que ele chamou de *Autistic Disturbances of Affective Contact* - Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (SAMPAIO e FREITAS, 2011).

Esta denominação descrita por Kanner foi devido às características observadas nestas crianças não se encaixarem a nenhuma classificação das existentes dentro da psiquiatria infantil e se diferenciava da Esquizofrenia, relatada

por Bleuler em 1911, pois não acreditava que era apenas mais um sintoma deste diagnóstico e sim, um conjunto de características próprias.

Segundo Kanner (*apud* MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2013), essas crianças autistas apresentavam uma alteração na fala, pois não tem função de comunicação, são apenas palavras soltas, sem ordem, repetições de informações decoradas, ecolalias, ou que aparentavam ser sem nenhum sentido.

Para Kanner (*apud* SAMPAIO E FREITAS, 2011), essas crianças tinham um desejo constante em deixar tudo de uma forma organizada e uniforme, e quando algo saía do rotineiro e esquemático poderia levar a uma manifestação de angústia. Outras características também citadas pelo autor é a tendência à repetição, que essas crianças apresentavam e, a aversão a fortes ruídos, barulhos ou objetos em movimento.

Essa excelente capacidade de memorização decorada mostrava que a linguagem havida sido consideravelmente desviada para se tornar um exercício de memória autossuficiente, sem valor conversacional e semântico, ou grosseiramente distorcido. As crianças também tinham dificuldade em generalizar conceitos, tendendo a usá-los de modo literal e associados ao contexto no qual foram ouvidos pela primeira vez. Até os cinco ou seis anos, apresentavam ecolalia e não usavam o pronome “eu” para se referirem a si mesmas. Para manifestarem um desejo ou aquiescência repetiam, com a mesma entonação, a frase ou pergunta que haviam escutado de outrem (KANNER *apud* BRASIL, MINISTERIO DA SAÚDE, 2013, p. 18).

Após um ano da publicação de Kanner (1943), o pediatra Hans Asperger escreveu um artigo “Psicopatia autística na infância”, onde o termo Autismo é apresentado novamente para descrever um grupo de crianças com dificuldades para se relacionarem, recebendo a classificação de “psicopatia infantil” afigurando-se com o grupo descrito por Kanner, porém mesmo com algum prejuízo social, elas apresentavam ser muito inteligentes, ter alto nível de originalidade no pensamento e com a linguagem conservada (SAMPALIO e FREITAS, 2011).

Segundo Cunha (2014), algumas características observadas por Asperger apresentaram semelhanças com o quadro descrito por Kanner.

Asperger identificou semelhanças em vários pontos entre os dois quadros psicopáticos, mas ressaltou que as crianças descritas em seu estudo apresentavam uma Inteligência superior e aptidão para a lógica e abstração, apesar de interesses excêntricos. A maioria dos indivíduos é de inteligência global normal, mas é comum que seja desarticulada, com habilidades raras e dificuldades extremas (CUNHA, 2014, p. 23).

Em 1976 ficou conhecido como “Tríade de Wing”, onde Lorna Wing relatou que os sujeitos com autismo apresentavam déficits em três polos, sendo eles: imaginação, socialização e comunicação (SAMPAIO e FREITAS, 2011).

Atualmente, o autismo é considerado, de acordo com Gillberg *apud* Orrú (2012) “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio do desenvolvimento.” Também, é importante salientar que o espectro do autismo é mais comumente em meninos, indivíduos do sexo masculino, acometendo crianças com idade inferior a três anos (ORRÚ, 2012).

Em dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu o Dia Mundial de Conscientização do Autismo sendo no dia 2 de Abril, o que foi uma grande conquista, pois o Autismo está começando a ser mais discutido.

Conforme Tuchman e Raping *apud* Schmidt (2014), para diagnosticar o autismo é necessário o comprometimento de três áreas de funcionamento do cérebro: 1) interação social; 2) comunicação e; 3) comportamentos repetitivos e com interesses restritos.

1.2 Causas e Diagnóstico

Leo Kanner em 1943, ao descrever o autismo, apresentava algumas possíveis características da origem desta patologia. Estas características são para o quadro autístico uma:

incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais, mas também sugeriu que os problemas dos filhos teriam alguma

articulação com a personalidade dos pais e o tipo de relações precoces estabelecidas entre eles e a criança (KANNER *apud* BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p. 19).

Desta forma, ele acreditava que os pais teriam alguma frieza afetiva, em especial a mãe com o seu filho, em se relacionarem.

Diferente de Kanner, Hans Asperger em 1944, atribuiu tais características do autismo como uma deficiência biológica, sendo especialmente genética. Não relacionando a relação dos pais e frieza dos familiares estabelecidas com as crianças (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

É importante ressaltar que ainda nos anos de 1960, alguns estudos de Leo Kanner, como a frieza afetiva dos pais e principalmente da mãe se mostraram equivocadas.

É reconhecido por todos os observadores, exceto por um reduzido número daqueles impedidos por compromissos doutrinários, que o autismo não é uma doença primariamente adquirida ou feita pelo homem. (...) Fazer os pais se sentirem culpados ou responsáveis pelo autismo de seu filho não é apenas errado, mas adiciona de modo cruel um insulto a um dano (KANNER, 1968, p.25 *apud* BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p. 22).

Com o passar dos anos, alguns estudiosos contribuíram para o surgimento de três vertentes teóricas, tendo indicações de terapias específicas e diferentes hipóteses da origem do autismo. A primeira vertente seria da teoria etiológica não organicista; a segunda vertente seria da teoria etiológica orgânico-ambientalista e; a terceira vertente seria a teoria etiológica organicista.

Segundo DeMeyer *et al.* 1972 *apud* Schmidt (2014, p.11):

Os primeiros entendiam os pais de pessoas com autismo como os principais responsáveis, e as crianças, como “vítimas”, ao passo que o segundo grupo entendia que os pais falhavam em seus cuidados a uma criança já deficiente. Por fim, os organicistas consideravam o autismo um transtorno de origem exclusivamente orgânica, neurológica.

A partir desta pesquisa para questionar as hipóteses etiológicas do autismo, realizadas com 96 famílias, constatou que a relação das interações parentais com o sujeito autista, não resultou em diferenças de cuidados em comparação com os outros grupos quanto a aceitação, práticas de amamentação, cuidados emocionais e estimulação geral. (SCHMIDT, 2014). Desta forma, os autores concluíram que “as teorias da etiologia parental ou parental-biológicas não podem ser apoiadas pelos resultados dessa investigação”.

A hipótese da etiologia do autismo está relacionada com as interações parentais começou a ser questionada e começou a ser compreendida como uma “síndrome comportamental de um quadro orgânico” (SCHMIDT, 2014). Devido a isso, algumas mudanças nos manuais de classificação retiram o autismo do grupo das psicoses para categorizá-lo como um transtorno invasivo do desenvolvimento.

No início dos anos 1980, devido à multiplicidade de modelos existentes para explicar a causa do autismo, os manuais de classificação Código Internacional de Doenças, CID-9 da Organização Mundial da Saúde, OMS, em 1993 e o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-III, da Associação Psiquiátrica Americana, APA, em 1980, ganham força para uniformizar os diagnósticos. Desta forma, o autismo é abordado em uma tríade diagnóstica que são: 1) interação social; 2) comunicação; 3) flexibilidade cognitiva e comportamental. Entretanto, os estudos sobre o autismo, a partir destes critérios foram realizados demonstrando a sua heterogeneidade, devido a isso se fez a necessidade de ampliar os critérios diagnósticos, conforme o DSM-III-R (APA 1987), edição revisada. (SCHMIDT, 2014).

Em 1993, a OMS publicou o CID-10 (Código Internacional de Doenças), em sua décima versão, atualizando a classificação onde o autismo se enquadrava, passando de Transtornos Mentais e de Comportamento para Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Neste quadro, as características eram anormalidades qualitativas do funcionamento global do sujeito na interação social e comunicação, repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, manifestada em quaisquer situações, podendo variar em grau de acometimento (ORRÚ, 2012). De acordo com a mesma autora, o Brasil começou a adotar a versão CID-10 em 1996.

A partir do DSM-IV (APA 1994) é incluído o termo síndrome de Asperger, que apresenta muito das características do autismo, mas que não são acompanhadas pelo atraso significativo da linguagem e nem cognitivo. (SCHMIDT, 2014). Desta forma, inicia-se a ideia de que o autismo não é apenas um quadro único, e sim um espectro com condições variáveis, sendo percebidas de forma singular e única em cada sujeito.

E também, o DSM-IV é baseado em características apresentados em três áreas, com início antes dos três anos. Estas áreas são: 1) comprometimento na interação social; 2) comprometimento na comunicação verbal e não verbal e; 3) comportamento e interesses restritos e repetitivos.

Quadro 1 – (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) DSM-IV

- Critérios Diagnósticos para 299.00 Transtorno Autista
 - A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3):
 - 1) Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos:
 - a) Prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social.
 - b) Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.
 - c) Falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo, não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse).
 - d) Falta de reciprocidade social ou emocional.
 - 2) Prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:
 - a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica).
 - b) Em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação.
 - c) Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática.
 - d) Falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos apropriados ao nível de desenvolvimento.
 - 3) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:
 - a) Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco.
 - b) Adesão aparentemente inflexível a rotina ou rituais específicos e não-funcionais
 - c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos completos de todo o corpo).
 - d) Preocupação persistente com partes de objetos.
 - B. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: 1) interação social, (2) linguagem para fins de comunicação social ou (3) jogos imaginativos ou simbólicos.

Fonte: (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV, 1995, p. 70).

A mais recente classificação é o DSM-V, lançada em 2013 que classifica o autismo como transtorno de neurodesenvolvimento, o qual recebe a denominação de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Cunhou-se o TEA para o

englobamento do autismo, síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Nesta classificação, ele é dividido em três polos: leve, moderado e grave, podendo abranger todo o espectro (SCHMIDT, 2014).

Segundo Fonseca (2014), os sujeitos com autismo podem apresentar todos os sintomas e muitos destes estão presentes entre os 12 e os 24 meses de vida, variando de leve a grave e sua intensidade, de sintoma para sintoma, “pois o autismo se manifesta de forma única em cada pessoa” (p.32). É importante ressaltar que a circunstância desses sintomas não é fator determinante para o diagnóstico de autismo, sendo necessário o acompanhamento com profissionais da saúde.

1.3 Características

Para melhor compreensão das características do Espectro do Autismo, já mencionadas anteriormente, se faz necessário perceber este sujeito autista como único e suas características sendo singulares. Cada sujeito com autismo apresenta diferentes níveis das características do Espectro. Sendo assim, a tríade do autismo são 1) comprometimento qualitativo na área da interação social; 2) comprometimento qualitativo na área da linguagem; 3) comprometimento qualitativo na área do comportamento.

1.3.1 Comprometimento qualitativo na área da interação social

Todo ser humano tem como necessidade a socialização, ou seja, é um ser social. E essa necessidade de socialização é algo natural, acontece ao fazer amigos, brincar com os primos e irmãos e outros momentos quando somos crianças e, já na adolescência sentimos a necessidade de ser aceito em grupos de amigos, já adultos esta socialização nos ajuda na vida profissional e afetiva. A partir desta socialização o sujeito aprende as regras de uma brincadeira, as regras da casa e as regras e costumes de uma sociedade.

Na criança autista há uma dificuldade na área da habilidade social, tendo dificuldade na socialização, e isto varia de criança para criança. Essas variações podem ser visualizadas desde as crianças que se isolam em um “mundo particular”, em um determinado canto, como também crianças que não olham nos olhos, com pouco contato visual, não respondem as perguntas, não conversam, ou características de socialização com dificuldade mais sutil e não tão perceptíveis. A falta de socialização não acontece por falta de interesse de pessoas com autismo, mas sim porque eles não têm essa habilidade e por isso não sabem como se interagir e manter vínculos sociais (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012).

1.3.2 Comprometimento qualitativo na área da linguagem

Na sociedade contemporânea, aprendemos a nos comunicar como uma habilidade inata. Assim que nascemos, mesmo ainda não sabendo falar, balbuciamos sons, choramos e apresentamos expressões faciais como sorrisos e sustos. Neste sentido, existem duas formas de linguagem, a verbal e a não verbal.

A linguagem verbal escrita ou falada é aquela onde podemos nos comunicar por meio de cartas, bilhetes, conversas, e-mails e outros. Já linguagem não verbal é aquela onde nos permite comunicar por símbolos, imagens, cores, sinais, expressões faciais e corporais.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), as crianças com autismo podem apresentar dificuldade na linguagem ou não, algumas crianças falam muito bem, porém sem interesse de se comunicar. Às vezes falam apenas aquilo que tem algum interesse ou eles repetem aquilo que os outros falam, como, também, a repetição de música e filmes sem qualquer relação com o que ocorria à sua volta, este comportamento é o que chamamos de ecolalia, que é uma característica de crianças com o espectro.

Outra característica na linguagem e na comunicação dessas crianças é a de usarem frases na terceira pessoa para se referirem a elas mesmas. Também possuem bastante dificuldade em tonalizar o que estão falando, ou seja, retratam algo empolgante sem nenhuma emoção na fala. Estas crianças apresentam muita dificuldade de relatar como foi o seu dia, e, por algumas vezes, os pais ficam sem saber o que aconteceu na escola se não conversarem com o professor. Conforme

Silva, Gaiato e Reveles (2012), podemos perceber que há diversos tipos de “linguagem” na criança autista, podendo elencar em linguagens repetitivas e frases feitas (ecolalia), conversa unilateral (falar sobre interesses próprios), velocidade de conversação (lenta velocidade de processamento deixando a conversa mais devagar), problemas de comunicação e compressão lateral (interpretar de forma equívoca o que foi dito “não vamos ao parque” como “vamos ao parque”) e outras características.

1.3.3 Comprometimento qualitativa na área do comportamento

Os comportamentos são características de uma determinada sociedade e cultura, ou seja, a forma em que cumprimentamos as pessoas aqui no Brasil, que é uma maneira aceitável socialmente, pode ser diferente em outros países, assim como a forma de se vestir, gesticular e etc. Estes comportamentos retratam determinada cultura de uma sociedade.

Desta forma Silva, Gaiato e Reveles (2012), nos apresentam que os sujeitos com autismo são indiferentes a esses valores culturais e comportamentais, eles possuem um desenvolvimento particular a estas habilidades. O comportamento de pessoas com o espectro do autismo pode ser dividido em duas categorias, a primeira categoria seria dos comportamentos motores estereotipados e repetitivos, que algumas pessoas podem chamar de manias (balançar as mãos constantemente, pular, bater palma), esta agitação pode ter por objetivo a auto estimulação ou não ter objetivo nenhum, sendo apenas o prazer pelo movimento. A segunda categoria seria dos comportamentos disruptivos cognitivos, ou seja, a necessidade da mesmice, rituais e rotinas.

1.4 O Autismo e a Escola

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, o Encontro de Salamanca teve como resultado o documento “Declaração de Salamanca”, que foi assinado por diversos países. Essa declaração foi um marco para a época, pois determinava e reafirmava o compromisso para com Educação para Todos, percebendo a demanda urgente de providenciar educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades

educacionais especiais no sistema de ensino, ou seja, a inclusão de todo estudante em seu contexto educacional.

Já em Dezembro de 2012, foi decretado pela Lei nº 12.764 uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Transtorno do Espectro Autistas), estabelecendo diretrizes para sua consecução. Desta forma, o sujeito com TEA tem todos os direitos legais da Lei de pessoas com deficiência.

De acordo com a Lei nº 12.764 Art. 1 § 1º considera pessoa com TEA com as seguintes características:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Ainda sobre a Lei 12.764/12, no Art. 3 explicita os direitos da pessoa com TEA, garantindo o acesso à educação e no Parágrafo único garante o direito em caso de comprovada a necessidade de um acompanhante especializado, desde que o sujeito autista esteja incluído em classe comum de ensino regular.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), no Capítulo III, Seção I, Art. 208 III, o direito ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências sendo preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBD) nº 9.394 de 1996, no Capítulo V trata sobre a Educação Especial divididos em três artigos, sendo o Art. 58, 59 e 60. Nestes artigos a Lei nos apresenta a garantia da oferta de educação especial, como dever do Estado, com início na Educação Infantil, garantindo currículo específico para atender à necessidade do sujeito.

De acordo com a Estratégia de Matrícula de 2014, subcapítulo Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, todas as Escolas da Rede Pública do DF são inclusivas, tendo a Educação Especial garantida aos estudantes da Educação Básica, devidamente diagnosticados mediante laudo ou relatório prescrito por profissional hábil.

1.4.1 Classe Especial

Conforme o documento “Estratégia de Matrícula de 2014”, a Classe Especial é de cunho transitório, e durante o período que o estudante estiver nesta Classe deverá desenvolver atividades juntamente com os estudantes das classes regulares. É formada exclusivamente por estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Deficiência Visual ou Transtorno Global do Desenvolvimento, sem modulação específica. Ao final do ano é feita uma reavaliação, com o professor regente e o serviço de apoio, para analisar a continuidade do estudante, nesta classe.

De acordo com o quadro abaixo, podemos analisar a distribuição de estudantes para a formação de turmas em Classe Especial.

Quadro 2 - Formação de turmas Classe Especial

Número total de estudantes	Número total de professores
2	1 especializado de 40 horas

Fonte: (BRASÍLIA, 2013, p. 65).

1.4.2 Classe Comum Inclusiva e Classe de Integração Inversa

Ainda sobre o mesmo Documento, Estratégia de Matrícula de 2014, a Classe Comum Inclusiva “é constituída por estudantes com ou sem deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidade/ Superdotação, conforme modulação para cada etapa de ensino.” Podemos perceber que esta Classe pode ter ou não estudante com deficiência.

A seguir, podemos perceber a distribuição de estudantes para a formação de turmas em Classe Comum Inclusiva.

Quadro 3 - Formação de turmas em Classe Comum Inclusiva

Períodos, Séries, Anos e Segmentos	Números de estudantes TGD por turma	Total de estudantes matriculados por turma	Número total de professores
1º ano	1	23	1 especializado de 40 horas
2º ano	1 a 2	24	1 especializado de 40 horas
3º ano	1 a 2	26	1 especializado de 40 horas
4º ano	1 a 2	26	1 especializado de 40 horas
5º ano	1 a 2	26	1 especializado de 40 horas

Fonte: (BRASILIA, 2013, p. 65).

O Documento “Estratégia de Matrícula (2014)” informa que a Classe de Integração Inversa é constituída por estudantes com deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento. E garante ao estudante com necessidade especial a sua matrícula nela pelo período que carecer nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o professor regente e a assistência da Equipe de Apoio à Aprendizagem, do Serviço de Orientação Educacional e da Sala de Recursos, “visto não se tratar de uma necessidade transitória”.

Quadro 4 - Formação de turmas em Classe de Integração Inversa

Períodos, Séries, Anos e Segmentos	Números de estudantes TGD por turma	Total de estudantes matriculados por turma	Número total de professores
1º ano	1 a 3	15	1 especializado de 40 horas
2º ano	1 a 3	15	1 especializado de 40 horas
3º ano	1 a 3	15	1 especializado de 40 horas
4º ano	1 a 3	15	1 especializado de 40 horas
5º ano	1 a 3	15	1 especializado de 40 horas

Fonte: (BRASÍLIA, 2013, p. 65).

2 CAPÍTULO: COLORINDO A ESCOLA

“É na relação com o outro que nós nos constituímos.”

Ao ingressar na escola, direito de toda criança, elas têm a oportunidade da formação do ser humano como um todo, se desenvolvendo em diversas áreas e não apenas um aprendizado para si. Neste capítulo iremos nos aprofundar em alguns teóricos que falam sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

2.1 Vigotsky e a Aprendizagem

Para Cunha (2014), o afeto é um instrumento pedagógico, que o professor deve utilizar para trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos. Desta forma, ser afetivo não é ser adocicado. Quando trabalhamos com o desejo, este desperta ações. É utilizar das emoções como recurso que auxilie no instrumento pedagógico no processo da aprendizagem.

Também para esse mesmo autor o vínculo afetivo atua em três dimensões, a dimensão pessoal, a dimensão social e a dimensão pedagógica. A afetividade no âmbito pessoal desenvolve a autoestima do professor e do aluno, mostrando as raízes da motivação e do interesse. No âmbito social a afetividade é vista estabelecendo as relações com os sujeitos do contexto escolar e que pode tornar o ambiente estimulante para a aprendizagem. E, por fim o terceiro âmbito que é o pedagógico que visa estimular o processo de ensino e aprendizagem a partir da troca de saberes docentes e discentes.

Com isso, é importante contextualizar a importância da afetividade no processo de aprendizagem, em especial da criança autista, pois, desta forma, o professor ao estabelecer um vínculo com a criança saberá durante a sua mediação como motivar e estimular o seu estudante.

Com base na abordagem histórico-cultural de Vigotsky, primeiramente é importante ressaltar que este teórico não desenvolveu uma teoria educacional, mas sempre buscou questões desta área e, desde cedo atuou como educador e

pesquisador de temas como à defectologia, os processos de aprendizagem e desenvolvimento e outros.

Para Vigotsky (2008), o desenvolvimento é definido como um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. Este desenvolvimento não é focado apenas nos aspectos biológicos, mas também está entrelaçado com as relações sociais.

O que se aprende é vivenciado ao percorrer da vida com outros seres humanos concretizando no conjunto das relações sociais. Esta aprendizagem é, portanto, aprendida do cultural que também se relaciona com a aprendizagem de conteúdos, valores, formas de interagir...

Desta forma, Vigotsky *apud* Orrú, afirma que o desenvolvimento cultural da criança acontece primeiro em nível social e, depois, em nível individual.

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio (VIGOTSKY *apud* ORRÚ, 2012, p. 194)

Assim, é de suma importância destacar que Vigotsky considera que a criança é um ser social e cultural que está em desenvolvimento e este acontece a partir do interpessoal para o intrapessoal. Ou seja, no contexto escolar, as vivências entre pessoas é o nível social, interpessoal, e a autonomia na realização do aprendizado é o nível individual, intrapessoal.

Com isso é possível apreender que as funções psíquicas externas e internas são correlacionadas, pois o que é interno é externo e as funções psíquicas superiores passam por uma etapa externa que à priori é social. Segundo Vigotsky *apud* Pilleti e Rosato (2013), “Toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que a interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas.”.

Orrú (2012), nos apresenta que a educação para estudantes autistas devem contemplar a relação entre a mediação pedagógica. Assim, o professor é mediador e deve conhecer o seu estudante autista, explorando sua sensibilidade, para apreender quais são os significados a serem trabalhados com este estudante.

Desta forma, podemos considerar a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir do conceito de Vigotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato. “A zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.” (VIGOTSKY, 2000, p. 331).

A partir deste conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, Vigotsky afirma a existência de duas zonas diferentes, a primeira é a real que considera o desenvolvimento retrospectivamente e a segunda é o desenvolvimento potencial que é o considera o desenvolvimento prospectivamente.

A primeira zona do desenvolvimento é a real, que refere as funções mentais que a criança já estabelece o que ele chama de resultado de ciclos de desenvolvimento já completos. Ou seja, são habilidades que a criança já constituiu, na resolução de problemas de forma autônoma e/ou independente.

A segunda zona do desenvolvimento é a potencial que é a construção de uma habilidade ainda não alcançada pelo sujeito, por meio da orientação de um adulto ou também por crianças, sendo essas mais capazes. Ou seja, é o nível que a criança resolve o problema com a colaboração de outro sujeito social mais experiente de forma transitória.

Desta forma, o desenvolvimento proximal é a ponte entre o desenvolvimento real que é a habilidade da criança já tem para o desenvolvimento potencial que é a habilidade que a criança irá desenvolver.

É importante ressaltar que para Vigotsky o desenvolvimento não é um processo universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem.

Desta forma, é importante o olhar do professor para a criança autista à partir das suas necessidades como um sujeito integral, em desenvolvimento e cheio de possibilidades. Assim, o professor deve estar sempre estimulando a criança avançar no seu conhecimento e aprendizagem e, gradativamente, ir saindo de cena para que esta criança consiga realizar os problemas de forma independente.

De acordo com Pilleti e Rossato (2013, p. 95).

Quando se oferece a uma criança o apoio e a orientação de um professor, a ela são dadas condições de resolver problemas mais difíceis. Nesse caso, ela faz uso da imitação, que contribui para que realize a atividade solicitada, e só o faz porque existe um desenvolvimento próximo de ela conseguir fazer sozinha. Ao contrário, se fosse exigido dela algo muito distante do que sabe, ela não teria condições de fazê-lo, pois “a criança só pode imitar aquilo que se encontra na zona de suas próprias potencialidades intelectuais”.

Por fim, a prática escolar deve também estar pautada nesse princípio, considerando a criança, e neste caso, a criança autista, como sujeito ativo no seu processo de conhecimento. Assim, a atividade que a criança faz individualmente e espontânea, é de suma importância, mas não é suficiente para a aprendizagem e desenvolvimento, se faz necessário à relação social por meio da mediação por meio de um sujeito mais “capaz”, sendo adulto ou criança para contribuir no desenvolvimento individual deste aluno autista.

A aprendizagem promove o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos. Já a criança cujo desenvolvimento está complicado por um “defeito”, este não é menos desenvolvido que as crianças ditas “normais”, ou seus pares, esta é apenas uma criança desenvolvida de uma forma diferente.

Aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. (...) O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no

desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKY, 2000, p. 334).

Nesta perspectiva Vigotsky apresenta os caminhos isotrópicos. O termo isotrópico significa que há uma mudança, um desvio, um contorno, ou seja, o objetivo é o mesmo, a forma de como alcançar que é diferente.

O desenvolvimento complicada por um defeito representam um processo criativo (físico ou psicológico). Ele se traduz na criança e na recriação da personalidade da criança com base na reestruturação de todas as funções adaptativas e na formação de novos processos de transposição, substituição, equalização, gerados pela desvantagem, que criariam novos caminhos para o desenvolvimento (VIGOTSKY *apud* BRAGA, 1995, p.63).

Desta forma é necessária uma abordagem e mediação com esta criança autista de forma singular, sendo necessários a adaptação curricular, métodos e técnicas garantidos pela legislação. A criança com autismo possui um desenvolvimento qualitativo único.

Com isso, a criança com deficiência não pode ser vista como um defeito que significa uma limitação e um problema defasado no desenvolvimento, e sim criança que estimula, a partir de um contexto e interação social, outros processos criativos comutativos, os caminhos isotrópicos. Estes caminhos representam a singularidade do desenvolvimento desta criança.

Para Vigotsky, o desenvolvimento que é afetado por um defeito, a deficiência, oportuniza um processo criativo, que da origem a novos processos que são diferentes rotas de desenvolvimento. Ressaltando que o meio social no qual esta criança está inserida é um dos principais fatores na criação de novas rotas, caminhos e desvios.

É importante ressaltar que cada criança em seu desenvolvimento é qualitativamente única, e desta forma, uma criança com alguma necessidade especial também apresenta uma desenvolvimento qualitativamente diferente.

Quando um defeito destrói o equilíbrio existente entre as funções adaptativas, o sistema adaptativo é completamente reestruturado em novas bases. Todo o sistema caminha em direção a um novo equilíbrio. A criação de rotas isotrópicas seria a reação do indivíduo ao defeito, que iniciaria um caminho novo para o processo de desenvolvimento (BRAGA, 1995, p. 68).

Tendo em vista esta perspectiva histórico-cultural, visando o processo de desenvolvimento de uma forma singular de cada sujeito, é necessário que a escola, e principalmente os professores, façam uma adaptação curricular, utilizando métodos e abordagens flexíveis e adequados para o desafio de trabalhar com crianças autistas.

3 CAPÍTULO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

As escolas: imensas oficinas, ferramentas de todos os tipos, capazes dos maiores milagres. Mas de nada valem para aqueles que não sabem sonhar. (...) Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber. Deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.
(Rubem Alves)

Neste capítulo serão apresentadas as etapas do percurso da pesquisa. No percorrer do desenvolvimento deste capítulo encontram-se também as justificativas da metodologia utilizada para o suporte dos instrumentos aplicados, os procedimentos realizados, contextualizando o campo da pesquisa e seus participantes, bem como os objetivos norteadores do trabalho. Desta forma, trilhando um percurso para a análise de resultados.

3.1 Método

Neste trabalho de cunho qualitativo e de caráter exploratório, que de acordo com Gil (2002), visa familiarização com o problema e assim tornando-o mais claro e explícito. Este tipo de pesquisa tem uma abordagem mais flexível, pois considera os mais variados aspectos ao que está sendo estudado. Também é importante ressaltar que a pesquisa exploratória envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram ou têm experiências práticas com o que está sendo pesquisado e análise de exemplos para melhor compreensão.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Desta forma, a pesquisa qualitativa tem como característica a inclusão do pesquisador ao contexto estudado e o paradigma interpretativista que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2011), este pressupõe a razão dialética buscando a interpretações dos significados culturais. Assim, o pesquisador é um interpretador do mundo, tendo uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, não havendo prioridade entre eles, pois ambos são participantes de um único processo, sendo este o fator mais importante da pesquisa.

As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, métricas e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo (DEVECHI e TREVISAN, 2010, p. 150).

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino público, situada na Asa Norte, em Brasília. Portanto, buscou-se conhecer os ambientes de aprendizagem em que os alunos, com espectro autístico, estão inseridos no contexto escolar. Bem como verificar as expectativas, ações pedagógicas e estratégias que os professores utilizam para favorecer a aprendizagem significativa dessas crianças, percebendo as vantagens e desvantagens da Classe Comum Inclusiva e da Classe Especial para estas crianças com o desenvolvimento atípico.

A escolha desta instituição de ensino aconteceu devido ao fato da pesquisadora ter estagiado e participado de um projeto, PIBID, nesta mesma. Desta forma, por conhecer o contexto escolar e os professores, o que facilitou o acesso e aceitação da pesquisa, eles se disponibilizaram e se prontificaram para a realização do presente trabalho.

A realização da presente pesquisa qualitativa, se inicia pela fase exploratória, caracterizando-se a partir de uma visão geral do objeto estudado criando assim, uma aproximação. A investigação foi dividida em duas fases distintas, na primeira fase foi utilizado como instrumento de pesquisa o diário de campo (registro de observações) onde foram relatadas as percepções das classes observadas. E, na

segunda fase foi utilizado o roteiro de entrevista semiestruturada realizado com os professores das salas de classe especial e das salas de classe comum inclusiva.

3.2 Instrumento

No primeiro momento do presente trabalho foi utilizado o diário de campo como instrumento, pois esse é uma ferramenta que possibilita ao pesquisador sistematizar suas observações e vivências para uma posterior análise. Nesta pesquisa foi levado em consideração a sistematização como a transcrição daquilo que o investigador viu, observou e vivenciou para uma análise futura, desta forma, os apontamentos do diário de campo é uma realidade vista na perspectiva do pesquisador.

É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles (WEBER, 2009, p. 158).

No segundo momento, foi utilizado como instrumento o roteiro de entrevista semiestruturado (apêndice A), que pode ser definida como uma ferramenta constituída por um roteiro de perguntas abertas, onde o pesquisador poderá no decorrer do diálogo, com o entrevistado, formular novas perguntas para concessão de respostas.

Assim, o entrevistador tem um roteiro de perguntas básicas e principais pré estabelecidas para atingir o objetivo pretendido na pesquisa, e também um meio de organização para o processo de interação com o entrevistado, mas poderá ser complementado por surgimentos de perguntas ao decorrer da entrevista, emergindo as respostas de forma livre.

Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é

comum a este tipo de entrevista. É mais adequado quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

3.3 Procedimentos

No primeiro momento da pesquisa, partindo do diário de campo como instrumento para observação e sistematização do contexto escolar, inicialmente, o pesquisador à priori observou a estrutura física das salas, bem como quantidade de alunos, e recursos como facilitadores de aprendizagem para os estudantes e a atuação do professor, em sua relação com a criança autista, estratégias e ações pedagógicas utilizadas para este sujeito.

Estas observações aconteceram em três salas de aulas, tendo cada sala duas manhãs de observação. Em duas salas de Classes Comum Inclusiva e duas Classes Especiais, que neste caso eram duas turmas especiais onde as duas professoras planejam juntas e compartilham do mesmo ambiente, ou seja, dividem a mesma sala de aula. As Classes Comuns Inclusivas observadas foram de 1º ano e 4º ano do Ensino Fundamental, Séries Iniciais, e a Classe Especial, sem distinção de série, recebendo alunos de todas as idades. Foram observadas duas aulas da Classe Comum Inclusiva do primeiro ano, duas aulas da Classe Especial e uma aula da Classe Comum Inclusiva do quarto ano.

No segundo momento da pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com os quatro professores das salas observadas. Este roteiro prevê seis perguntas abertas, possibilitando ao pesquisador formular novas perguntas no decorrer da conversa com o entrevistado. Antes de começar a entrevista, foi explicado para os professores entrevistados a ética do trabalho bem como, a garantia do anonimato nas respostas e o objetivo da entrevista. Também foi solicitado ao docente responder um questionário contendo treze perguntas fechadas para traçar o perfil do participante.

É importante ressaltar que as entrevistas aconteceram preferencialmente em ambientes tranquilos, onde o entrevistado pudesse se sentir à vontade para

responder, tornando a conversa mais tranquila, e o depoimento sendo de suma importância para a análise de dados.

3.4 Conhecendo as turmas

No percorrer da pesquisa, tive a oportunidade de observar duas Classes Comum Inclusiva e duas Classes Especiais. Na Classe Especial, como dito anteriormente, as professoras dividem o mesmo ambiente, da sala de aula, e em sua maioria, planejam juntas. A seguir, um pouco mais sobre as classes, a partir das observações:

3.4.1 Turma A: Classe Comum Inclusiva

Esta Classe é do 1º do Ensino Fundamental Séries Iniciais e, ao decorrer desta pesquisa a Professora desta Classe terá o nome fictício de Andreia. A turma era composta de 16 crianças, sendo 1 criança autista. A idade média dos estudantes desta Classe varia de 6 a 7 anos e é bastante heterogênea.

A criança autista é um menino, que ao longo da pesquisa receberá o nome de Gabriel. Gabriel tinha 6 anos, não estava alfabetizado, mas já reconhece todas as letras do alfabeto e os números e possui autonomia para escrever seu nome. Adora contar. Possui uma ecolalia tardia, pouca interação com os colegas (gosta de brincar sozinho e, às vezes, com a estagiária) e tem muita dificuldade em quebra de rotina. Apresentava muita resistência à realização de tarefas, ficava agressivo quando tem que fazer algo que não quer e não fica sentado por muito tempo. Já as crianças da sala, em um panorama geral, iniciaram o processo de alfabetização e estão escrevendo pequenos textos.

Quanto à estrutura da sala, tem um tamanho razoável, possui duas mesas grandes quadradas (estilo jardim de infância) e vinte carteiras novas de plástico e ferro, e a mesa da Professora. A Sala tem dois quadros brancos, um na frente e outro atrás e a Professora Andreia aproveita o quadro de trás para colar imagens que normalmente estão sendo trabalhados, como os personagens do Maurício de

Sousa, e o quadro da frente como recurso de sua aula. A sala também possui dois largos armários, três prateleiras, um espelho grande ao lado do quadro branco de trás, uma prateleira “sala de leitura” e um escaninho.

A sala possuía muita informação visual. Exemplos destas informações visuais são as letras do alfabeto colada em cima do quadro branco, outra sequência alfabética ao lado do quadro, sequência numérica, um quadro de pregas com o nome de rotina (mas sem uso) e outras.

Em uma das estantes com prateleiras, são guardados os livros e cadernos dos estudantes. Já em outra estante com prateleiras a Professora utiliza para guardar os jogos, alguns brinquedos e recursos concretos como uma caixa de tampinhas, uma caixa de palitos, uma caixa de canudos, uma caixa de lã e outros.

O escaninho é todo dividido e nomeado em com os nomes das crianças da sala. Esse é o local onde elas guardam suas atividades, toda vez que terminam. O Gabriel, já sabe onde é o seu espaço do escaninho e toda vez que solicitado, ele leva sua atividade para guardar. A prateleira “sala de leitura” é um espaço pequeno onde se encontram diversos livros de história.

Por fim, o Gabriel na maior parte do tempo, senta nas mesas quadradas que ficam localizadas no canto da sala, próximo à janela. A Professora Andreia acredita que por ele ter maior espaço, ajuda a criança em sua organização espacial. E, em poucos momentos ele faz atividades sentado junto com toda a turma.

3.4.2 Turma B: Classe Comum Inclusiva

Esta Classe é do 4º ano do Ensino Fundamental, Séries Iniciais e ao decorrer desta pesquisa o Professor desta Classe será chamado com um nome fictício de Wender. A turma é constituída de 18 crianças, sendo 1 criança autista. A idade média dos estudantes desta Classe varia de 9 a 10 anos, e é bastante diversificada em gêneros.

A criança autista é um menino que, no decorrer da pesquisa receberá o nome de José. José tem 12 anos, única criança com 12 anos da turma. Ele

reconhecia todas as letras, escrevia algumas palavras quando solicitado e, às vezes, necessitava de ajuda (ditando as letras) para escrever, não lia e nem escrevia em cursivo e lia pequenos textos. Em matemática, de acordo com o Professor Wender, o José fazia contas de adição e subtração com utilização de material concreto. Foi incluído, na perspectiva de melhorar a interação social.

A todo o momento, o professor contava com a ajuda de uma estagiária do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) ou do monitor do GDF (Governo do Distrito Federal), para auxiliar na execução de tarefas com o José.

Quanto à estrutura da sala, possuía cadeiras de ferro e madeira. Os meninos ficavam divididos em fileiras e em duplas, e o José sempre estava sentado ou com um colega da Classe ou com o monitor ou com a estagiária. Existiam dois quadros brancos na sala, um na frente que o professor utilizava para ministrar suas aulas, e o outro atrás onde existia alguns combinados colados. Entre esses combinados tinham o “Tratar todos com respeito”, “O Professor vai levar a turma para recreação sempre que possível”, e outros.

A sala não tinha muitas informações visuais coladas nas paredes. As poucas informações vistas, em sua maioria eram em preto e branco (bem como os combinados). Eram elas: um calendário colado ao lado do quadro da frente e um mapa do mundo.

Neste ambiente tinham dois armários, um para o Professor Wender onde ele guarda alguns jogos que utilizava com o José entre outras coisas. E o outro armário é para uso exclusivo da Professora da tarde. Também tinha uma estante onde se encontram dispostos alguns livros de história, como quadrinhos e também vários dicionários.

Próximo à carteira de José encontrava-se um cartaz colado de uso da Professora da tarde, que é um painel chamado “Corrida para o Sucesso”, com o nome das crianças do vespertino e algumas estrelas coladas pelo caminho.

3.4.3 Turma C: Classe Especial

Esta Classe Especial segue o currículo em movimento do 1º ano. De acordo com o documento “Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos”, o currículo em movimento é a superação da ideia de currículo escolar como grade de conteúdos fechados, e sim levam em consideração os saberes e fazeres formados e em formação dos sujeitos nos diferentes espaços de vida.

Nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. (BRASÍLIA, p. 10)

Também é importante ressaltar que:

“Este currículo abre espaço para grandes temáticas de interesse social que produzem convergência de diferentes áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escolar e sociedade. Os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia. Dessa forma, esses temas devem permear todas as atividades docentes, independente das disciplinas/componentes curriculares.” (BRASÍLIA, p. 11)

As Professoras ao longo desta pesquisa serão chamadas pelo nome fictício de Professora Pâmela e Professora Ana Beatriz. Como são duas Classes dividindo o mesmo ambiente, descreverei primeiramente as crianças de cada Professora e após, a descrição do ambiente de sala de aula.

A Professora Pâmela tinha dois estudantes autistas em sua Classe, sendo uma menina que ao percorrer desta pesquisa será chamada de Gabriela, e um menino que será chamado de Guilherme. As duas crianças tinham 8 anos de idade. A Gabriela já sabia ler e escrever e estava fazendo uso da letra cursiva, e sempre questionava o que iria fazer naquele dia, dando sua opinião em tudo e a também na rotina do dia, não podia ser contrariada em sua vontade, pois acabava gritando e

chorando, e tinha bastante autonomia na execução das tarefas e da rotina. O Guilherme, já estava lendo e escrevendo, mas não fazia uso da letra cursiva, era muito carinhoso, falante e estava sempre sorrindo e beijando todos, gostava muito de carrinhos e de jogar todos os objetos aleatoriamente, já possuía bastante autonomia na rotina, mas ainda precisava de ajuda na execução de algumas tarefas.

A Professora Ana Beatriz também tinha dois estudantes autistas em sua Classe, sendo os dois meninos: um será chamado ao longo da pesquisa de Salomão e o outro de Francisco. O Salomão tinha 7 anos, é muito conversador e adorava estar junto com as outras crianças. Gostava muito de contar histórias e inventá-las, sempre questionava as coisas, mas perdia a atenção facilmente. Estava começando a ser alfabetizado com o método das boquinhas, e quando a professora pedia para escrever, prestava bastante atenção no movimento da boca. O Francisco tinha 9 anos, apresentava ecolalia tardia, não falava muito e ainda usava fralda, mesmo que tirada ao entrar na escola (trabalho que a professora fazia). Sabia ler e escrever, e gostava de atividades no *tablet*, e de desenhar. Tinha pouca autonomia para execução das tarefas e rotina da sala de aula, e se incomodava facilmente com o barulho.

As duas Professoras possuíam visões pedagógicas bastantes diferenciadas, a Professora Pâmela era mais rígida e acreditava que as crianças que estão na Classe Especial são para alcançarem os pré-requisitos necessários e favorecedores de uma inclusão bem sucedida, eles devem aprender e seguir as regras do contexto escolar. Ela era carinhosa com as crianças, mas sem exageros e bastante preocupada com a alfabetização. Já a Professora Ana Beatriz não possuía tanta rigidez quanto às regras e é bem mais carinhosa com as crianças.

A sala de aula era bem ampla, mesmo tendo o mesmo tamanho das anteriores. O que diferenciava era a quantidade de mesas dentro da sala, o que fazia ter a sensação de amplitude. A sala possuía duas mesas para professores, seis carteiras de ferro e plástico, e duas mesas quadradas (estilo jardim de infância). A sala tinha 6 armários, a maioria eram das duas professoras, onde elas guardavam jogos e materiais necessários para suas aulas. Elas tinham muitos jogos e recursos como computadores e *tablets*.

3.5 Conhecendo os Professores participantes da pesquisa

Foi solicitado antes da entrevista, que cada Professor respondesse um questionário com dez perguntas.

3.5.1 Professora Ana Beatriz

Gênero	Feminino
Idade	53 anos
Estado Civil	Casada
Quantidade de filhos	2
Algum tem alguma deficiência?	Não
Ensino Médio	Magistério
Ensino Superior	Letras Português/Inglês e Pedagogia
Pós Graduação	Literatura Brasileira / Psicopedagogia / Clínica Interdisciplinar em transtorno mental da criança e adolescente
Tempo na secretaria de educação	16 anos
Tempo que trabalha com alunos autistas	10 anos

3.5.2 Professora Pâmela

Gênero	Feminino
Idade	40 anos
Estado Civil	Casada
Quantidade de filhos	1
Algum tem alguma deficiência?	Não
Ensino Médio	Magistério
Ensino Superior	Pedagogia
Pós Graduação	Ensino Especial
Tempo na secretaria de educação	11 anos
Tempo que trabalha com alunos autistas	8 anos

3.5.3 Professora Andreia

Gênero	Feminino
Idade	45 anos
Estado Civil	Divorciada
Quantidade de filhos	3
Algun tem alguma deficiência?	Não
Ensino Médio	Magistério
Ensino Superior	História
Pós Graduação	Educação Infantil e Ensino Especial
Tempo na secretaria de educação	25 anos
Tempo que trabalha com alunos autistas	5 anos

3.5.4 Professor Wender

Gênero	Masculino
Idade	33 anos
Estado Civil	Solteiro
Quantidade de filhos	-
Algun tem alguma deficiência?	-
Ensino Médio	Magistério
Ensino Superior	Pedagogia
Pós Graduação	-
Tempo na secretaria de educação	10 anos
Tempo que trabalha com alunos autistas	4 anos

Observa-se nos quadros anteriores, que a predominância de gênero dos professores é feminino, que a idade entre eles variam de 33 a 53 anos. Dois dos professores são casados, um é divorciado e outro é solteiro. Em relação aos filhos, três dos professores possuem filhos, e nenhum desses tem deficiência.

Sobre a formação, todos os professores fizeram o magistério. Após o magistério, três professores cursaram Pedagogia e apenas um professor cursou

outra licenciatura, que foi história. Apenas um professor não fez curso de especialização, os outros três fizeram em maioria relacionado a educação especial.

E, por fim, a média de tempo na secretaria varia de 10 a 25 anos e todos os professores já trabalham com criança autista no mínimo há 4 anos.

4 CAPÍTULO: ANÁLISE DE RESULTADOS

O pensamento é como a água que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. (Rubem Alves)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos ao longo de toda trajetória da pesquisa. Desta forma, as informações foram adquiridas por meio das entrevistas realizadas com os quatro professores que possuem alunos autistas em suas classes, e foram dispostas em três categorias. Cada categoria refere-se a uma pergunta do roteiro de entrevista semiestruturada e as respostas foram agrupadas em classes, conforme a proximidade entre elas.

É importante ressaltar que o número de ocorrências não corresponde ao número de participantes desta pesquisa, pois cada participante pôde contribuir com mais de uma resposta.

Por fim, é essencial destacar que a análise de dados não tem como intuito apresentar uma forma certa ou errada de ações, estratégias e expectativas que os professores têm de suas práticas, bem como as vantagens e desvantagens de cada Classe, apenas busca refletir e pensar sobre estas a fim de compreender as diferentes maneiras de atuação do professor para o desenvolvimento da criança autista.

4.1 Um diálogo entre a teoria e a prática

Quadro 5 - Categoria 1: Expectativas dos Professores para com as crianças autistas

Professores de Classe Comum Inclusiva	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Classes ▪ Respostas 	Número de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alcançar a habilidade comunicação funcional ▪ Melhorar a psicomotricidade ▪ Melhorar a habilidade da escrita das letras e números ▪ Identificar a 1ª letra da palavra ▪ Alcançar o básico do processo de alfabetização ▪ Ter domínio da matemática para o uso diário ▪ Ter autonomia na realização das atividades escolares ▪ Compreensão da rotina escolar ▪ Melhor interação com as pessoas ▪ Interagir com seus pares ▪ Caminhar junto com a turma ➤ Mudança de classe <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retornar para a Classe Especial ➤ Futuro <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar subsídios e ferramentas para ser feliz (...) ▪ Inserir-se na sociedade de forma autônoma e produtiva 	<p>11</p> <p>1</p> <p>2</p>
Total de ocorrências	14
Professores de Classe Especial	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Classes ▪ Respostas 	Número de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensinar a comer ▪ Ensinar a perguntar ▪ Ensinar a brincar ▪ Aquisição da leitura ▪ Aumento no vocabulário de palavras ▪ Domínio das letras e números ▪ Pré-requisitos pedagógicas para a inclusão ▪ Ter autonomia na realização de tarefas ▪ Ensinar a interagir ▪ Modular comportamentos para que possa ser incluído ➤ Mudança de classe <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ir para a Classe Comum Inclusiva ▪ Inclusão 	<p>10</p> <p>2</p>
Total de ocorrências	12

Neste Quadro, Quadro 5 – Categoria 1 podemos visualizar os termos utilizados nas respostas dos professores em referência à primeira pergunta do roteiro de entrevista “Quais as expectativas você tem para seu(s) estudante(s) autista(s), atualmente em sua classe?”. Desta forma, pode-se perceber que a classe que se refere a aprendizagem foi a que obteve maior número de ocorrências. Para discutir mais sobre essa classe, segue abaixo um fragmento do diário de campo de uma das observações:

Classe Especial: Hoje é aniversário de uma das professoras e dia da cozinha experimental. Elas planejaram de fazer cupcake com massa de bolo de caixinha. Começaram trabalhando com a contagem (até chegar na idade da professora, 40 anos) com ajuda dos dedos de 4 pessoas, cada estudante contou uma vez. Conversaram sobre os ingredientes que compunham aquela receita. (...) Todos participaram durante o processo de fazer o bolo, como seriam duas massas de bolo, as professoras dividiram os afazeres para que todas as crianças participassem de todo o processo. As professoras e as crianças participaram de todo o processo. Mostraram a batedeira e sua funcionalidade, nenhuma criança sabia o nome do equipamento, mas sabiam o para que era utilizado. (Fragmento do Diário de Campo da Pesquisadora Paola Campolina).

De acordo com o relato da experiência vivenciada na Classe Especial foi possível perceber que a aprendizagem ocorre de forma dialógica permitindo a aquisição do conhecimento como processo de construção, diferente da perspectiva mecanicista ou autoritária que visa o conhecimento apenas como produto ou resultado da aprendizagem. Ou seja, o sujeito é visto como constituído e constituído do meio social no qual está inserido.

Um ambiente não comunicativo ou não participativo pouco estimula a elaboração de conceitos e habilidades e pouco promove os vários aspectos do desenvolvimento do aluno. Ao contrário, pode conduzir ao conformismo, à reprodução e à insegurança. A criação de uma atmosfera participativa solicita a ocorrência e estimula os processos de comunicação, que têm no diálogo sua principal expressão (TACCA, 2000, p. 20).

Conforme destacado na entrevista com a Professora Ana Beatriz, uma das expectativas dela para com seus estudantes autistas era o aumento de seu

vocabulário. Essas possuem um vocabulário restrito, desta forma, as professoras utilizam do Projeto “Cozinha Experimental” que acontece às quintas-feiras para levar aparelhos eletrodomésticos e juntamente com as crianças, ensinarem a fazer sucos, sanduíche natural, bolos e outros. Assim, de uma forma lúdica e pedagógica, as professoras conseguem apresentar novos nomes, como os dos eletrodomésticos e suas funcionalidades, e também dos ingredientes e outros, para maior aquisição e aumento do vocabulário.

De acordo com Feuerstein:

A mediação conceitua-se como um processo pelo qual se desenvolve uma interação entre um indivíduo com funções cognitivas deficientes ou insuficientes com um outro indivíduo que já possua um conhecimento experiente com visão intencionada para provocar modificações ou aperfeiçoamento de tais funções cognitivas (ORRÚ, 2000, p. 3)

Enquanto as Professoras trabalhavam com este projeto, de uma forma indireta e intencionada, acabaram englobando outros aspectos pedagógicos, tais como estrutura de um texto em estilo de receita. Foi bastante evidenciado durante o processo de “montar” a receita, que primeiro viria os ingredientes e depois o modo de preparo, entre outras características.

Também, ainda neste episódio da cozinha experimental, cada criança teve a oportunidade de colar um ingrediente no painel da receita que montaram juntos, bem como escrever no quadro branco com pincel o nome daquele ingrediente. Ou seja, uma outra estratégia que as professoras utilizaram para que haja a participação efetiva de todas as crianças, trabalhando com os fonemas de cada letra de um ingrediente para formar a palavra.

No começo, ele (estudante autista) fazia qualquer som e logo a pessoa que estava com ele subentendia o que ele queria e já fazia. Por exemplo, ele emitia qualquer som e a pessoa já entendia que ele queria biscoito e entregava o biscoito para ele. Agora não, trabalhamos muito com ele esta questão da comunicação, quando ele emitia qualquer som e sabíamos que o que ele queria era o biscoito não entregávamos mais, pedíamos para ele dizer o que ele queria, e se era o biscoito pra ele dizer biscoito. Hoje, ele consegue ter melhor esta comunicação. (Professor Wender)

Um dos comprometimentos de sujeitos com TEA (Transtorno do Espectro Autístico) é quanto à comunicação, esta possui grande variação em seu desenvolvimento. Quando o professor retrata essa situação, é possível compreender que não seria a melhor forma de desenvolver a linguagem dessa criança, entregando o que ele queria. Por isso, quando eles pediam para a criança falar a palavra, no caso, biscoito, era uma estratégia pedagógica utilizada para estimular a sua estudante no desenvolvimento da linguagem, conseguindo que ele reproduzisse o som daquilo que ele queria. Desta forma, a comunicação dele vai se tornando cada vez mais funcional.

Porém, o professor deve sempre estar estimulando essa comunicação e trazendo significado para a mesma, e tomar sempre cuidado com a maneira em como utiliza a fala. Pois, só assim, a criança irá perceber e compreender a funcionalidade da fala.

Comunicação é muito importante. O investimento nessa área trará consequências sociais muito positivas, já que a criança conseguirá interagir e entender melhores seus pares. Mesmo que ele encontre dificuldades, a estimulação na linguagem jamais deve ser interrompida (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 224)

A Professora Ana Beatriz de Classe Especial retratava em sua fala, que tem como expectativa para os seus alunos a autonomia e independência para execução de algumas tarefas, tais como comer e ir ao banheiro. Com isso, é importante ressaltar que o professor quando tem como expectativa para seus estudantes a autonomia, no contexto escolar esta deve ser entendida como deixar a criança mais independente. Já, o Professor Wender de Classe Regular, apresenta sua expectativa quanto à autonomia, que a criança autista consiga realizar as atividades em sala, sozinha.

De acordo com o dicionário Aurélio, autonomia significa aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios. Desta forma, é a habilidade que o sujeito tem de realizar atividades a partir de suas potencialidades.

As crianças autistas possuem grandes dificuldades na realização de tarefas corriqueiras, por isso há a necessidade de ensinar estas habilidades básicas da vida diária. Esta independência é percebida desde ações cotidianas, como ir ao banheiro, trocar de roupa, compreender a funcionalidade de copos e talheres, conseguir comer sem auxílio e também no âmbito pedagógico como, por exemplo, segurar o lápis, saber utilizar o lápis em sua funcionalidade, mesmo que com ajuda do professor realizar as atividades propostas e compreender a rotina da escola e da sala de aula. Desenvolvendo estas habilidades, a criança poderá generalizar para outros ambientes.

é importante incentivar a criança a fazer suas coisas sozinhas, tais como se cuidar, lavar as mãos, fechar os potes de tinta, guardar o material. Cabe ao professor fazer uma aliança com os pais (...) isso possibilita que ela pratique o que aprendeu em ambientes diferentes (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 124)

A fase de alfabetização pode ser um dos maiores desafios da criança autista. E essa precisa ter um significado e função, por isso que o professor deve ser criativo, conhecer seu estudante ao máximo, adaptar materiais, utilizar materiais concretos, materiais coloridos e que prendam a atenção da criança e, saber a área de interesse dessa para que possa cativar e conquistar este sujeito pela leitura e escrita da forma mais atraente e estimulante.

Um dos recursos que a Professora Andreia, de Classe Comum Inclusiva, utiliza e que sua estagiária fez, são os cartões-conflitos. Estes foram pensando exclusivamente para seu aluno, a partir da sua área de interesse que são os desenhos animados. Nesta oportunidade a criança tem o contato com as letras para montar uma palavra significativa, por exemplo, PATO de PATO DONALDS. (Fragmento do Diário de Campo da pesquisadora Paola Campolina)

O cartão conflito é a quantidade de quadradinhos referentes à quantidade de letras para formar uma palavra com a imagem dessa palavra ao lado.

No percorrer da entrevista, a Professora Pâmela deixou bem clara suas expectativas para seus alunos que estão em Classe Especial, quando ela diz que a

Classe Especial é uma passagem da criança autista para conseguir os pré-requisitos básicos para que esta possa ser incluída.

Ao se pensar apenas em pré-requisitos para entrada na Classe Comum podemos deixar de lado as singularidades da criança e suas potencialidades. Mas pensando no âmbito da alfabetização e inclusão desta criança, Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.124) nos dizem que:

Antes da alfabetização propriamente dita, alguns comportamentos precisam estar bem-instalados no repertório da criança com autismo, tais como permanecer sentada, ficar em sala de aula, identificar e reconhecer letras, combinar as letras iguais e diferencia-las. Com isso, elas terão os pré-requisitos necessários para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas, como expectativa de todos os professores, é a interação social. Uma maneira de o professor conseguir mediar a interação social é por meio de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas. Outra forma é pedindo para que seu estudante autista o ajude entregando as atividades para os colegas, dizendo para entregar aquela folha para o colega X, e desta forma estabelecendo uma interação com o seu par.

Hoje a estagiária propôs uma atividade com o objetivo de interação social com os colegas da turma. A estagiária mostrou para o Gabriel a foto de cada colega da sua classe, e em cada foto frisava o nome deste colega, e assim o Gabriel repetia. 'Este é o Guilherme'. Após mostrar cada foto a estagiária entregou vários corações e a criança autista escreveu a letra inicial do nome de cada amigo da turma em um coração, e com ajuda da foto entregava para este colega. Toda a turma ficou muito animada por receber do Gabriel um coração com a letra inicial do seu nome e, o Gabriel ficou muito animado durante todo o processo da atividade. (Fragmento do diário de campo da pesquisadora Paola Campolina)

Nesta atividade, podemos perceber a interação social que a criança autista fez com seus colegas da Classe Comum, participando de forma efetiva e significativa da atividade. Segundo Vigotsky *apud* SAMPAIO e FREITAS 2011, p. 225, "o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações

com o meio social em que vive e as formas psicológicas mais sofisticadas que emergem da vida social. Necessário e importante é que a criança tenha um ambiente adequado para o seu desenvolvimento.”.

Outra atividade proposta pela Professora para que a estagiária fizesse com o Gabriel, foi com uso do lego, que, naqueles dias, a criança estava muito interessada por esse brinquedo.

A estagiária disse ‘Hoje vamos brincar com o lego, mas precisamos aprender algumas regras desse jogo’, a criança não queria saber das regras, apenas montar um carro para fantasiar a sua brincadeira. Então a estagiária sugeriu ‘Gabriel, precisamos organizar nossa cidade para que o carro possa circular’, então ela aceitou a ideia. Nesta atividade, categorizaram as cores, formas e tamanhos, depois montaram prédios trabalhando a motricidade fina da criança. A atividade demandou muito tempo, e a criança não se cansou e ficou bastante concentrada por todo o período. (Fragmento do Diário de Campo da pesquisadora Paola Campolina)

De acordo com Silvia *et al* (2012) dando o exemplo da Torre Rosa, nos diz que quando uma criança está envolvida na atividade pode desenvolver a concentração, a coordenação motora fina, compreendendo os conceitos de grande e pequeno e noção espacial. Desta forma, quando é trabalhado com a área de interesse do autista, esse se dedica mais no processo da atividade, pois está tendo mais significado, dando maior possibilidade do desenvolvimento e aprendizagem.

Também, ainda sobre o relato do uso do LEGO, como recurso para chamar atenção da criança para a aprendizagem. Feuerstein *apud* Farias *et al* (2008), apresenta Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), esta acontece a partir das interações entre sujeitos ao longo da vida em ambientes sociais, organizados, resultando no desenvolvimento humano. Desta forma, a EAM é um processo de aprendizagem que acontece quando uma pessoa interpreta o estímulo ambiental, chamando a atenção da criança para os principais aspectos, atribuindo significado à informação recebida e assim o sujeito transcende a informação para a aprendizagem “tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, o que favorece o desenvolvimento do outro”.

Durante as observações das Classes, a maioria das salas tinha a rotina organizada de alguma forma. Por exemplo, na Sala do Professor Wender:

O Professor Wender, do quarto ano, organizou a rotina daquele dia e depois de concluir cada etapa, fazia um certinho do lado para sinalizar que iriam fazer uma próxima atividade. (Fragmento do diário de campo da pesquisadora Paola Campolina)

Na Classe especial da Professora Ana Beatriz e Professora Pâmela:

Logo quando a aula começou (Classe Especial), as professoras trabalharam com a noção temporal, dizendo o dia da semana, o ontem e o amanhã. Após organizaram a rotina da aula, que seria no primeiro tempo a cozinha experimental. (Fragmento do diário de campo da pesquisadora Paola Campolina)

Apenas na Classe do primeiro ano, que a Professora Andreia não organizou rotina em nenhum dia das observações.

Hoje é segunda-feira, os meninos entraram pra sala de aula e a Professora conversou sobre como foi o final de semana pedindo para que cada um falasse. A mãe do estudante autista manda fotos do que ele fez no final de semana e a professora mostra e pede para ele contar como foi. Após começou a fazer esta entrada começaram a fazer a atividade daquele dia. (...) A estagiária relatou que antes fazia uma rotina visual com o Gabriel do que aconteceria naquele dia, utilizando fotos dele realizando todas as atividades, mas que parou de fazer. (Fragmento do diário de campo da pesquisadora Paola Campolina)

De acordo com o dicionário Michaelis, rotina é definida como prática, uso ou norma geral; hábito de fazer as coisas da mesma maneira. Assim, a rotina pode ser entendida como uma sistematização de uma sequência de atividades e ações a serem realizadas. A confecção e planejamento da rotina, junto com a criança, podem trazer confiança e equilíbrio para esta. Com isso, é de suma importância que o professor construa uma rotina flexível em sua sala de aula, abarcando as necessidades e demandas de todos da classe.

Gomes e França (2013, p. 1), nos diz que uma rotina estável:

clara e compreensível permite que as crianças a incorporem, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida. Isso oferece uma sensação de segurança a elas, o que, por sua vez, permitirá que elas atuem com maior autonomia e tranquilidade no ambiente escolar.

Diante da necessidade de uma organização em sala de aula e compreendendo a importância da rotina para todas as crianças, estudos da neuropsicologia tem apresentado que pessoas com autismo tende a ter dificuldades nas funções executivas. Silvia *et al* nos diz que as funções executivas “são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, se controle para continuar na tarefa, tenha atenção e resolva problemas.” (2012, p. 41).

Assim, a importância da rotina no contexto escolar para crianças autistas é a visualização e compreensão do planejamento e execução das diversas atividades que irão acontecer naquele dia, desta forma é um organizador diário. A rotina também é importante para que os estudantes possam visualizar as atividades da sua área de interesse, por isso a importância de sua construção com a criança.

Para muitos de nós, o propósito de fazer nossas tarefas matutinas e se arrumar para ir à escola a tempo, é a compreensão de nosso papel como aluno sabedor de ter que chegar à escola no horário e também nosso papel de criança que dá ouvidos aos pais e que respeita suas regras. Esses conceitos são abstratos e para algumas crianças difíceis de integrar (SCHWARTZ, 2014, p. 2).

Por fim, é de suma importância ressaltar que as crianças autistas simplesmente tem um caminho diferente a percorrer no seu desenvolvimento e cabe ao professor, estudar e compreender a forma como este desenvolvimento acontece para que então possa contribuir em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotsky (1987) nos apresenta os caminhos isotrópicos e para ele a criança que tem alguma dificuldade no percorrer do seu desenvolvimento não é diferente das outras, esta apenas se desenvolve de uma forma qualitativamente diferente. E, esta dificuldade que pode impulsionar a criação de processos compensatórios.

Segundo Vigotsky, 1987, *apud* Cores (2006, p. 40):

A lei da compensação se aplica da mesma maneira ao desenvolvimento normal e ao desenvolvimento agravado por um defeito. (...) O obstáculo assume o papel de dique e se criam novos caminhos para o desenvolvimento.

A professora Andreia também ressaltou como expectativa a melhora na psicomotricidade para que seu estudante autista, o Guilherme, desenvolvesse melhor a habilidade da escrita das letras e números. Segundo Cunha (2014) a motricidade é o resultado da ação do sistema nervoso na musculatura, ou seja, uma resposta à uma estimulação. E as crianças com autismo possuem um comprometimento notório nessa habilidade, também percebida na coordenação motora fina.

Outro apontamento da Professora Ana Beatriz como expectativa para os seus estudante Salomão e Francisco foi quanto ao domínio e conhecimento das letras e números. As crianças autistas necessitam de um significado real para que as habilidades, conhecimentos e aprendizagem sejam conquistados. Por isso, é necessário que o professor conheça o seu aluno para descobrir qual é o melhor caminho a trilhar, juntamente com ele.

A Professora Pâmela tem como expectativa para o seus estudantes Gabriela e Guilherme a modulação do comportamento para que esses sejam incluídos. Para tanto, a professora ressalta suas expectativas para seus estudantes da classe especial: *“Na minha classe é possível modular comportamento, preparar a criança para estar com os outros, dar ênfase aos conteúdos que ele vai precisar no regular. Estas são minhas expectativas para meus estudantes”*. (Professora Pamela)

Com isso, tendo em vista que a expectativa com maior número de ocorrências durante a entrevista, e também percebidas em diversas situações das observações, é importante ressaltar que a aprendizagem é o desenvolvimento das funções cognitivas, necessitando de um ambiente estruturador e o professor sendo mediador desta aprendizagem.

O professor sempre deve considerar o seu estudante como um sujeito completo, não pensando apenas na sua deficiência, ou que seu desenvolvimento é afetado por esta necessidade. Quando o professor vê este estudante a partir da sua

deficiência, conseqüentemente busca ver e conferir apenas os resultados. Já olhando essa criança como um sujeito completo e em desenvolvimento, o olhar passa a ser para todo o processo de desenvolvimento. De acordo com Cores (2006) “Quando buscamos aferir resultados estamos, na verdade, quantificando o defeito”.

O desenvolvimento complicado por uma deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos, quer diz, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias de desvio para o desenvolvimento... a peculiaridade positiva da criança com defeito também se origina, em primeiro lugar, não porque desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque este desaparecimento das funções faz com que surjam novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade ante a deficiência, a compressão no processo de desenvolvimento (VIGOTSKY *apud* CORES, 2006, p. 40).

Quadro 6 - Categoria 2: Ações Pedagógicas e Estratégias dos Professores para as crianças autistas

Professores de Classe Comum Inclusiva	
➤ Classes	Número de Ocorrências
▪ Respostas	
➤ Práticas do professor <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização do <i>tablet</i> ▪ Utilização de material concreto ▪ Atividades lúdicas ▪ Diversificar as atividades ao longo da semana ▪ Atividades que favoreçam a psicomotricidade 	5
Total de ocorrências	5
Professores de Classe Especial	
➤ Classes	Número de Ocorrências
▪ Respostas	
➤ Práticas do professor <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confecção de material adaptado ▪ Atividades que partam do interesse da criança ▪ Oferecer pistas visuais ▪ Inserir o interesse da criança como pretexto ▪ Criar vínculo ▪ Oferecer recursos que favoreçam a aprendizagem ▪ Estar sempre estimulando ▪ Reforçar o comportamento positivo ▪ Estratégias vinculadas ao behaviorismo 	9
Total de ocorrências	9

Nesta Quadro, Quadro 6 – Categoria 2 podemos visualizar os termos utilizados nas respostas dos professores em referência à segunda pergunta do roteiro de entrevista “Como você percebe suas ações pedagógicas no dia-a-dia com seu(s) estudante(s) autista(s) e quais estratégias que utiliza para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da mesma?”.

A partir das respostas dos professores quanto as suas expectativas para os seus estudantes autistas, agora é possível compreender quais são as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas para alcançar os seus desejos para com o seu aluno.

O ato de educar, não se deve ser pensado apenas como transmissão de conhecimento, mas sim, uma oportunidade do estudante, e em especial do estudante autista, de aprender e buscar caminhos para sua aprendizagem significativa. Com isso, o professor deve utilizar dentro várias estratégias, a afetividade. Esta é uma estratégia do professor que o auxilia na sua relação com seu estudante, alcançando sua atenção.

No início quando estou estabelecendo vínculo com a criança, eu tento ao máximo descobrir a área de interesse dela, que daí eu começo a direcionar todo o meu trabalho. (Professora Pâmela, 06/11/2014).

Podemos perceber que, para direcionar o seu trabalho e organizar o seu planejamento, a Professora Pâmela à priori estabelece um vínculo, nesta etapa ela está descobrindo a área de interesse de sua criança, bem como as habilidades a serem alcançadas. Para Cunha (2014), o primeiro passo para construir um currículo escolar para a criança autista, é uma avaliação para saber quais aptidões desta necessitam ser conquistadas, dentre elas deve-se desenvolver habilidades básicas, diárias, sociais, motoras e acadêmicas.

Segundo Bosa (2006), o planejamento para a criança autista deve ser estruturado a partir do seu desenvolvimento, visando sempre suas potencialidades. Desta forma, as crianças pequenas devem ter como prioridade o desenvolvimento da fala e interação social, linguagem e educação entre outras. Estas são habilidades

consideradas importantes para a inclusão da criança autista no contexto escolar. “Sem um planejamento cuidadoso, as crianças podem substituir rituais e obsessões por comportamentos ainda mais disruptivos.” (BOSA, 2006, p. 50)

Segundo Cunha (2014) a afetividade é o primeiro passo para acontecer a aprendizagem. Quando a Professora Pâmela apresenta sua estratégia inicial, a criação de vínculo e laço afetivo visa o processo de aprendizagem da criança autista, transparecendo cuidado em seu comportamento, oferecendo segurança e confiança ao seu estudante. Assim, o professor estará conhecendo seu aluno e isto o ajudará em como proceder, conquistando a atenção da criança o que ajuda no processo de aprendizagem.

O Professor Wender aparentou ficar muito nervoso por não conseguir proceder com sua aula, pois estava sozinho (sem monitor ou estagiária), e o José, criança autista, estava chorando muito e cada vez mais. O professor insistia para que ele parasse de chorar e que jogasse os dados do jogo, mas aquilo parecia o irritar mais pois a criança aumentava o choro e colocava as mãos no ouvido. Após um tempo a estagiária chegou e retirou o José de sala e ficou jogando um jogo de encaixe do lado de fora da sala para acalmá-lo. (Fragmento do Diário de Campo da pesquisadora Paola Campolina)

Já, quando o Professor Wender aparenta ficar nervoso e sem compreender o motivo pelo qual o seu aluno estava chorando, o docente repete: “*Pare de chorar amigão, não tem motivo para isso, precisamos continuar a aula!*”. Neste caso pode não transparecer segurança e confiança, o que demonstra que a falta de afetividade na relação professor aluno pode prejudicar em quais estratégias utilizar em momentos tão singulares.

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz (CUNHA, 2008, p. 51).

A aprendizagem escolar, que permeia entre alunos, professores, livros, atividades, conteúdo escolar e outros, não acontece apenas no âmbito cognitivo, existe um lado afetivo que caminha por essas relações, desta forma, toda aprendizagem está carregada de afetividade.

(...) a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas (TASSONI, 2000, p. 7).

Outra forma de manifestar essa afetividade é quando as professoras de Classe Especial relataram durante as observações em suas classes, que elas produzem as atividades de seus alunos. *“Nós que fizemos esta atividade, deixamos bem coloridas para chamar atenção dos meninos.”* (Fragmento do Diário de Campo da Paola Campolina)

A utilização do interesse da criança com os mais diversos conteúdos é essencial para a aprendizagem da mesma, pois assim o professor estará provocando emoção ao novo conhecimento, significado ao conteúdo estudado e prendendo a atenção da criança, desta forma estará solidificando a aprendizagem do estudante. Com isso, podemos perceber que a estratégia de criar vínculo e descobrir a zona de interesse do seu estudante ajuda o professor nas suas expectativas pedagógicas.

Vigotsky (2010, p. 143) nos explica que:

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto um quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só com meio para melhor memorização e apreensão mais também como objetivo em si.

Em uma das observações da Classe Especial, a autora teve a oportunidade de vivenciar esta experiência do trabalho da Professora Ana Beatriz, quando esta trabalhava com seu estudante autista uma atividade chamada “Estacionamento”. Aqui podemos perceber a expectativa da professora quanto ao domínio das letras e números sendo trabalhada com seu estudante Salomão, usando como estratégia o interesse da criança, atividade lúdica e adaptação de material.

Durante a entrevista ela nos informou que a área de interesse deste seu aluno era carros, e que no começo do ano ele só contava até 6, e após esta atividade ele deslanchou em contagem.

A Professora Ana Beatriz, trouxe uma atividade chamada Estacionamento. Esta atividade foi feita a partir da área de interesse do seu aluno Salomão, que adora carros. Em um quadrado de isopor, ela dividiu várias vagas (vagas da direita, vagas da esquerda e vagas da frente). Estas vagas estão nomeadas com letras, que vão de A a Z e os carrinhos são numerados de 1 a 24. A professora dá o comando ‘Salomão, pega o carrinho de número 13 e estaciona na vaga da direita B’. Depois a criança dá o comando pra Professora, ‘Tia Marília, pega o carrinho número 5 e estaciona na vaga Z’. (Fragmento do Diário de Campo da Pesquisadora Paola Campolina)

De acordo Vigotsky, para o sucesso da criança, neste caso autista, é necessário que o professor reconheça o nível de desenvolvimento real, para então conduzir o estudante a estágios não alcançados ainda, e assim, fazendo com que ele se desenvolva para atingir níveis mais avançados de desenvolvimento potencial.

Quando o professor busca que a criança alcance níveis mais avançados, é o que Vigotsky chama de zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2008, p. 97)

Neste relato, podemos observar que além da atividade ser do interesse da criança, traz motivação e significado. A atividade foi confeccionada pela própria professora, utilizando de recursos visuais e concretos que são estímulos para essas crianças. Ou seja, uma atividade adaptada exclusivamente para o seu aluno Salomão.

Também, durante a entrevista com a Professora Andreia, nos diz que:

Mas então, eu acho que tem que apresentar sim e trabalhar com bastante material concreto. Não é só o contar pelo contar, é pegar uma hora e utilizar palitos, outra hora canudos, outra hora lego e outra hora tampinhas. Desse jeito você vai mostrando vários tipos de materiais para fazer a mesma coisa para que ele possa sistematizar.
(Professora Andreia)

Quando o professor prepara e apresenta materiais e atividades relacionadas com sua real área de interesse, coloridos e concretos, estará estimulando o seu aluno a aprender e principalmente, aumentando o laço de vínculo e relação professor aluno. É necessário associar esta aprendizagem significativa ao maior número de estímulos concretos.

O Professor Wender também relatou que “*E em matemática ele consegue fazer soma e subtração, mas sempre utilizando material concreto.*”.

Podemos observar que os três professores relatam a utilização de material concreto como estratégia para alcançar suas expectativas com seus estudantes. Para Montessori a utilização de material concreto concede a possibilidade do manuseio da criança e então a partir destes a criança consiga abstrair seus conhecimentos. Para Magda (2001), os materiais montessorianos, atendem a instrução, mas também às necessidades psíquicas da criança. Eles devem ser apresentados de forma atrativa, colorida, com texturas chamativas e com fácil manejo, para que a criança possa manusear e transportar.

Outra prática, ação pedagógica e estratégia da Professora Pâmela, são relacionadas com a abordagem Behaviorista.

Eu trabalho muito nessa linha comportamental, porque eu acho que para eles (estudantes autistas), é o que eu vejo que tem mais resultados. Todas as minhas estratégias são baseadas assim, no comportamental. (Entrevista com a Professora Pâmela)

Esta prática da Professora Pâmela, também pôde ser vivenciada durante as observações.

A professora tem como recurso o uso das carinhas vermelhas e verdes, para que quando a criança não está se comportando de forma “correta” (na perspectiva da professora) e precisa melhorar, recebe uma carinha vermelha triste com o seguinte escrito embaixo ‘preciso melhorar’. E quando ela está se comportando de forma “correta”, recebe uma carinha verde feliz com o seguinte escrito embaixo da carinha ‘parabéns’. Após várias tentativas de diálogo, sem sucesso, para que Guilherme sentasse na cadeira para realização de uma atividade a Professora Pâmela mostrou ao seu aluno Guilherme uma carinha vermelha e disse ‘Guilherme, precisa melhorar’, a criança logo mudou de comportamento, sentou-se na cadeira e voltou a fazer a atividade e disse ‘Guilherme está de parabéns’, a Professora viu que ele estava se agindo de acordo com suas expectativas e disse ‘Parabéns Guilherme’ e mostrou a carinha verde. (Fragmento do Diário de Campo da Pesquisadora Paola Campolina)

A partir da experiência vivenciada na sala de aula da Classe Especial, podemos perceber a estratégia comportamental que a Professora Pâmela utilizou para que seu aluno sentasse e desse continuidade na proposta daquele dia está relacionada a sua expectativa de modulação de comportamento.

“Ensino é o arranjo das contingências de reforço que acelera a aprendizagem. Um aluno aprende sem que lhe ensinem, mas aprenderá mais eficientemente sob condições favoráveis.”. (SKINNER *apud* PILETTI e ROSSATO, 2013, p.13) Piletti e Rossato destacam algumas contribuições de Skinner e do Behaviorismo para melhor compreensão do comportamento e dos processos de aprendizagem.

Esses autores destacam que, para Skinner comportamento é a ação que o indivíduo faz que afeta o ambiente e é afetada por ele. O reforçamento, significa que o comportamento tende a acontecer novamente; já na punição o comportamento tende a se extinguir.

O behaviorismo, restringe sua abordagem aos comportamentos observáveis, passíveis de mensuração. Veem o sujeito como um ser mecânico que responde a estímulos exteriores. O desenvolvimento e aprendizagem são processos idênticos, um reflexo do condicionamento do meio.

Percebemos que quando a professora Pâmela deseja que seus estudantes fiquem sentados, ela utiliza as carinhas felizes toda vez que o Guilherme senta. Desta forma, o docente utiliza de reforçador positivo, visto que deseja o aumento na probabilidade de que um comportamento ocorra, adicionando ao ambiente um estímulo (no caso a carinha feliz).

Muitos professores acreditam que o comportamento de seus alunos podem ser modificados a partir de reforçadores e punições positivos e negativos. Assim, as práticas pedagógicas são vistas como condicionamento do sujeito ao meio, com o objetivo de reajustar as condutas desadaptadas. O professor tem papel de transmitir os conteúdos, as habilidades e outros, por meio de treinamento e/ou métodos coercitivos ou não. E o aluno é visto como reproduzidor desses conteúdos e comportamentos que são pré selecionados pelo professor.

Porém, não devemos olhar o nosso estudante como mero reproduzidor de conhecimentos, mas sim, como um sujeito social, constituído intrinsecamente por relações sociais, culturais e históricas. Segundo Vigotsky (2000), o homem constrói o conhecimento a partir da interação ativa com o ambiente e o desenvolvimento não acontece em um processo universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem.

Desta forma, é importante o olhar do professor para a criança autista a partir das suas necessidades como um sujeito integral, em desenvolvimento e cheio de possibilidades. O professor deve estar sempre estimulando a criança avançar no seu conhecimento e aprendizagem e gradativamente ir saindo de cena para que esta criança consiga realizar os problemas de forma independente. A aprendizagem promove o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos.

Outra resposta quanto às estratégias dos professores, foi em realizar atividades que aprimorem habilidades motoras amplas e finas. A psicomotricidade é

a ação do sistema nervoso sobre a musculatura como resposta a um estímulo. Esta ação cognitiva se articula com os movimentos corporais.

As crianças com autismo apresentam dificuldades psicomotoras, tais como recortar, segurar o lápis, transferir um líquido de um copo para outro, equilíbrio, lateralidade, orientação temporal, pré-escrita, estruturação espacial e esquema corporal. E a escola é um lugar favorável para desenvolver essas habilidades.

O ato de apontar do lápis, fazendo uso não apenas da sua funcionalidade, desenvolve a motricidade fina e que posteriormente esta habilidade será utilizada na escrita. Atividades lúdicas na quadra com movimento coordenados do corpo auxiliam no desenvolvimento da motricidade ampla, além de noção espacial e corporal.

Após o recreio a Professora Andreia faz uma atividade no pátio com música para trabalhar a psicomotricidade das crianças. Neste momento, as Professoras da Classe Especial Ana Beatriz e Pâmela se juntam a ela para que seus estudantes autistas possam aproveitar deste momento. A Professora Andreia coloca uma música “desengonçada” para que as crianças dançam trabalhando com todas as partes do corpo. A única criança que não quis participar deste momento foi o Gabriel, ficou sentando no banco só olhando. (Fragmento do diário de campo da pesquisadora Paola Campolina)

É importante salientar que a relação professor aluno é um processo dialógico e interativo, no qual o professor deve envolver o seu estudante autista em solucionar problemas e desta forma enriquecer os comportamentos que visam à autonomia em futuras atividades favorecendo no aprendizado da criança.

O *tablet* é um recurso tecnológico muito utilizado com os estudantes autistas das classes regulares inclusivas e especiais. Um benefício ressaltado pela professora Ana Beatriz com a utilização dessa estratégia é o aumento da concentração das crianças autistas; outro benefício, evidenciado pela professora Andreia, é o incentivo à melhora da motricidade fina do estudante, a partir do desenho das letras e números. O *tablet* permite que, de maneira lúdica, muitos conteúdos sejam ensinados, de forma com que o estudante nem perceba que está aprendendo. Este é um recurso da zona de interesse da criança que o utiliza, o que facilita a aprendizagem significativa deste estudante, visto que muitos dos aplicativos existentes no recurso são de caráter pedagógico.

Quadro 7 - Categoria 3: Vantagens da Classe Comum Inclusiva e da Classe Especial para a criança autista

Classe Comum Inclusiva		Classe Especial	
➤ Classes ▪ Respostas	Número de ocorrências	➤ Classes ▪ Respostas	Número de ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vantagens ▪ Favorecer a interação com outras crianças ▪ Eliminação do preconceito de todas as formas ▪ Aprender a conviver e aceitar com as diferenças ▪ Perceber que ele não está sozinho ▪ Aprender a dividir ▪ Compreender o contexto escolar ▪ Compreender a organização do tempo, do espaço e da rotina da sala de aula ▪ Aprender com os outros colegas ▪ Aprender a partir dos modelos ▪ Conversar com outras crianças ▪ Ser ouvido por outras crianças ▪ Compreender que o professor não é só dele ▪ Aprender a esperar sua vez ▪ Copiar comportamentos 	13	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vantagens ▪ Adequação curricular ▪ Trabalhar a autonomia e felicidade da criança ▪ Dispõe de mais recursos favorecedores da aprendizagem ▪ Adaptação de material ▪ Ambiente mais estruturado ▪ Trabalho mais diversificado ▪ Maior facilidade de atividades de motricidade ▪ Atendimento individualizado ▪ Modular comportamento ▪ Preparar a criança para estar com os outros ▪ Dar mais ênfase nos conteúdos que antecede a inclusão ▪ Olhar do professor para a singularidade ▪ Trabalhar habilidades não trabalhadas no regular ▪ Enfoques nos processos de aprendizagem 	13
Total de ocorrências	13	Total de ocorrências	13

Neste quadro, Quadro 7 – Categoria 3, podemos visualizar os termos utilizados nas respostas dos professores em referência à terceira e quarta pergunta do roteiro de entrevista “Quais as vantagens da Classe Comum Inclusiva para a criança autista?” e “Quais as vantagens da Classe Especial para a criança autista?”.

A partir destas respostas, foi possível abordar diferentes aspectos vantajosos de cada classe. Uma das respostas, e de grande importância e vantagem, e não apenas para a criança autista incluída, mas para todos os estudantes da Classe, foi quando o professor disse da oportunidade suprimir o preconceito.

Uma das vantagens da Classe Comum Inclusiva é a eliminação do preconceito de todas as formas. Se aprende a conviver, aceitar e viver com a diferença. (Professor Wender)

De acordo com Silvia *et al* (2012), o contato social para crianças com necessidades especiais é de suma importância, mas também para todas as crianças, já que estas tem a oportunidade de conviver com a diversidade, quebrar preconceitos e principalmente ajudar na construção um mundo mais tolerante e solidário.

A inclusão escolar teria o objetivo nobre de colocar as crianças especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor.

Outro ponto também bastante abordado por todos os professores foi quanto à interação social que estas crianças autistas têm a oportunidade de ter quando estão em uma Classe Comum Inclusiva, já que estas terão contato com outras crianças, tendo a oportunidade de falar e ser ouvida, de aprender com seus pares, de ver que o professor não é unicamente exclusivo dele e assim aprender a dividir, a estar junto com seus colegas (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 233).

Um outro relato sobre a vantagem da classe comum inclusiva é:

A Classe Comum Inclusiva tem tudo que uma criança autista precisaria, na parte social, como aprender a partir dos modelos porque o ser humano aprende a partir de imitação. (...) E se ele estiver em um ambiente que ele tiver mais exemplos e mais modelos, ou seja, os pares dele, ele vai ter muita oportunidade de aprender.
(Professora Ana Beatriz)

A inclusão escolar da criança autista propicia oportunidades de convivências com outras crianças e crianças da mesma faixa etária, seus pares. É de suma relevância destacar que a interação com seus pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. Desta forma, esta convivência e interação social torna o espaço da sala de aula um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento social, pois esta criança estará sendo estimulada para habilidades interativas.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotsky (2000) considera o meio social de grande importância para o desenvolvimento do sujeito, sendo importante que todo sujeito esteja inserido dentro de um contexto social. E quando esta criança está inserida no contexto escolar, a escola assume o papel de mediadora de toda interação social que favorecerá a aprendizagem desta criança autista.

Durante uma atividade, para pintar o número 5 e 6, o Gabriel estava pintando os números com apenas uma cor. Normalmente ele pinta todos os desenhos só de uma cor. Então, a estagiária sugeriu para colorir com diversas cores, mas a criança não queria. Quando outra criança sentou-se ao lado de Gabriel para colorir também, e este estava pintando todo colorido o número, Gabriel fez igual, e pela primeira vez (relatada pela estagiária) ele pintou um desenho todo colorido. (Fragmentos do diário de campo da pesquisadora Paola Campolina)

Para Silvia *et al* (2012), a criança autista, muitas vezes, aprende pela imitação, é importante mostrar para esta o exemplo de como fazer para que ela possa aprender e assim conseguir fazer sozinha.

Outro retrato do aprendizado da criança autista a partir da imitação de outros sujeitos sociais é quanto à estruturação da sala de aula. Durante as observações na sala de aula da Professora Andreia, o seu estudante autista Gabriel ficava caminhando pela sala, até que alguém lhe dizia 'Olhe Gabriel, todos seus amigos estão sentados', e então a criança sentava. De uma forma simples, é possível apreender que a participação de um outro sujeito, social, é de suma importância na apropriação do conhecimento, do desenvolvimento e da aprendizagem.

Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conceito de zona do desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2000, p. 331).

Não devemos perceber a imitação em um sentido restrito como algo apenas mecânico, mas, sim, em um sentido amplo onde a imitação é a uma maneira do sujeito se apropriar do conhecimento. A imitação é um processo dinâmico, que favorece e possibilita a aprendizagem, pois a criança faz uma recriação e não apenas copia aquilo que está vendo, ela percebe e se apropria do conhecimento. Assim, a imitação é um processo de aprendizagem, e ajuda no processo de assimilação de saberes e comportamentos pela criança autista.

É importante frisar que só é possível imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento potencial, ou seja, habilidades que com a ajuda e colaboração de um par mais capaz a criança, futuramente, poderá realizar sozinha. Desta forma, a imitação, no ponto de vista histórico-cultural é de grande importância para a aprendizagem da criança.

Assim, a partir da socialização desta criança autista no ambiente escolar, pode-se perceber o que Vigotsky chama de Zona do Desenvolvimento Proximal, que são as funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação.

Este conceito consiste no nível real do desenvolvimento da criança, que são as habilidades que este sujeito já consegue realizar com autonomia e o segundo nível que é o potencial, que são as habilidades que o sujeito consegue realizar com ajuda de um outro mais experiente. Ou seja, aquilo que a criança hoje realiza com ajuda de uma pessoa mais experiente, ela conseguirá realizar com autonomia.

Nas duas Classes, tanto Especial quanto Comum Inclusiva é possível perceber o conceito de Vigotsky quanto a Zona de Desenvolvimento Proximal do professor para a criança autista, como também de uma outra criança para a criança autista.

Uma vantagem da Classe Especial relatada por todos os professores é quanto à necessidade que a criança tem de uma atenção e abordagem singular, tendo um atendimento mais individualizado.

Nesta Classe as Professoras tendem a olhar mais a criança em suas singularidades, compreende suas áreas de interesse, trabalhando com ela de forma mais efetiva e significativa. Conforme já retratado ao longo do trabalho, a Classe Especial é uma transição da criança para a Classe Comum Inclusiva, lá ela terá oportunidade de desenvolver habilidades para suprir a demanda de uma Classe Comum, de acordo com o nosso sistema de educação.

Com isso, nesta Classe Especial tende-se a trabalhar mais quanto aos comportamentos da criança, as habilidades da psicomotricidade, habilidade de recortar e segurar o lápis e outras. Toda quarta-feira na Classe Especial, as professoras realizam o circuito da psicomotricidade. Neste circuito elas trabalham a motricidade fina das crianças, como a habilidade de pinçar, e também noção corporal e outras.

Pensando sobre adaptação curricular:

O que acho mais importante é a inclusão feita de forma correta, desde a formação adequada da turma, com número reduzido de crianças, até a adequação dos conteúdos curriculares pensando na funcionalidade do que será aprendido e principalmente no bem estar e na felicidade da criança autista. (Professor Wender)

Outro depoimento sobre este mesmo assunto foi da Professora Andreia, também de Classe Comum Inclusiva que diz “*A vantagem da Classe Especial é a adequação curricular, liberdade de adequar o currículo*”.

É possível compreender que um dos Professores, de Classe Comum, destacou como vantagem da Classe Especial e quanto à possibilidade da criança ter currículo adaptado. De acordo com a Legislação que amparam todos os sujeitos com deficiência, e o Autismo, resguardando o direito desses em ter um atendimento gratuito e com adaptação curricular, desta forma, toda Classe, sendo ela Especial, Comum Inclusiva ou de Integração Inversa tem que adaptar o seu currículo de acordo com a necessidade de seu estudante.

A escola inclusiva deve estar disposta a adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar mudanças de paradigmas dentro do seu próprio contexto educacional com vistas a atingir a sociedade como um todo (FARIAS, MARANHÃO e CUNHA, 2008, p. 366).

De acordo com a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) no Artigo 59, este assegura os direitos para atender às necessidades da criança autista em currículos, métodos e técnicas. Esse estudante autista não pode ser apenas colocado em sala de aula sem ter um olhar específico para ele. O Professor é a peça chave para o desenvolvimento do seu aluno, ele deve sempre conhecer sua criança, saber suas potencialidades e habilidades e, assim, adaptar o currículo para as singularidades desta criança.

É necessário que a criança autista tenha um atendimento especializado para desenvolverem suas potencialidades.

Assim, o Professor deve sempre ter uma prática pedagógica pensando na realidade de sua Classe e nas características individuais de seus estudantes, ou seja, tendo um olhar singular para cada um, e desta forma buscar estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem suceda com qualidade, tornando uma escola para todos e para cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo saber e todo aumento do nosso saber, em vez de terminar em uma solução, dá antes início a outra dúvida. Aumentar o saber significa aumentar as dúvidas. (Herman Hesse)

Ao realizar esta pesquisa, que teve como objetivo geral analisar as ações pedagógicas a partir das expectativas dos professores de Classe Comum Inclusiva e Classe Especial de uma Escola Pública Inclusiva da Rede de Ensino do Distrito Federal foi possível apreender a importância da relação professor e aluno autista. Podemos perceber que os professores, em sua maioria, tem como expectativa principal a aprendizagem da criança autista.

Os docentes a partir das entrevistas ressaltaram a aprendizagem como maior expectativa para os educandos autistas. Essa aprendizagem é vista a partir de diversos aspectos, como autonomia em realização de atividades dentro de sala de aula (tarefas escolares), ou também autonomia em atividades diárias tais como ir ao banheiro, comer, lavar as mãos de maneira independente.

Com isso, a autonomia é uma conquista primordial no ambiente escolar, já que o estudante autista possui grande dificuldade para realização de tarefas comuns do cotidiano. Tendo em vista a autonomia como a passagem de um processo de dependência de um parceiro mais capaz para a independência dos afazeres diários, é de suma importância que a escola ajude nesse processo, para que a criança alcance essa autonomia. Para isso, deve-se pensar em um currículo funcional que atenda as necessidades e singularidades deste estudante.

Outras expectativas dos docentes para a aprendizagem foi: o domínio das letras e números, a habilidade no desenho dos mesmos envolvendo a motricidade fina, a modulação de comportamento e a ênfase nos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo para que essa criança possa ser incluída. Desta forma, o professor deverá conhecer seu estudante percebendo suas habilidades, potencialidades e dificuldades para mediar da melhor maneira as possibilidades de aprendizagem.

A partir dessas expectativas dos professores, foi possível compreender quais estratégias e práticas pedagógicas são utilizadas por eles para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus estudantes.

Quando uma professora ressalta que deseja modular comportamentos, ela também apresenta sua estratégia vinculada com a abordagem comportamental. Outra professora que deseja habilidade motora na escrita, no desenho das letras e números, utiliza do uso do *tablet* para alcançar o desenvolvimento e aprendizagem do seu aluno. A professora que tem como expectativa o domínio e conhecimento das letras e números utilizou como estratégia o interesse de seu aluno como pretexto para a aprendizagem.

Desta forma, é possível analisar que diversas estratégias e práticas pedagógicas estão relacionadas com as expectativas dos professores. Com isso, se faz necessário que o docente tenha um olhar singular para o seu estudante, o conhecendo para melhor mediação. Além de acreditar na criança autista, indo além da deficiência e do que ele não sabe fazer para o que ele tem de potencial, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento.

Como estratégia os professores ressaltaram a criação de vínculo e afetividade para conhecer seu estudante e saber como mediar o conhecimento com ele. Outra estratégia é a utilização de material concreto das diferentes formas para que a criança consiga sistematizar o aprendido. Além disso, outras estratégias são utilizadas: atividades lúdicas, incentivo a psicomotricidade, oferecer pistas visuais e adaptação de material pensada para as singularidades e potencialidade de cada estudante.

As ações pedagógicas e estratégias utilizadas pelos professores ao percorrer de um ano letivo, independente de qual seja sua Classe, devem ser construídas a cada momento, de forma conjunta e compartilhada entre o estudante autista e o professor. O docente deve sempre buscar conhecer seu aluno para superar as dificuldades de aprendizagem.

É necessário e imprescindível que o Professor faça adaptação curricular para seu estudante, e perceba a funcionalidade dos conteúdos para esta criança utilizando de estratégias pedagógicas para a aprendizagem, visando habilidades

básicas, motoras e acadêmicas. O professor tendo o interesse, e o olhar para a criança estará sempre buscando recursos e formas de compreender melhor como seu estudante aprende, buscando novas possibilidades para o seu desenvolvimento.

Outro objetivo específico da pesquisa foi identificar as vantagens das Classes Comuns Inclusivas e Especiais. Durante as observações foi possível perceber que o ambiente da Classe Especial é favorecedor para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, por ser um ambiente tranquilo, preparado e estruturado. O professor demanda mais tempo para o processo de aprendizagem da criança, percebendo o seu desenvolvimento em cada etapa. Além disso, o docente tem um olhar singular para este aluno, criando e preparando os materiais de maneira a atraí-lo para a aprendizagem.

Porém, é de suma importância ressaltar que a Classe Comum Inclusiva tem suas características singulares e de relevância para a aprendizagem e desenvolvimento desta criança autista. Neste ambiente, ela estará em contato com outras crianças, interagindo com seus pares, o que favorece o contato social e, também, a aprendizagem por imitação.

E, relacionando com a criança autista, o convívio com outras crianças e interagindo com seus pares, proporcionará a oportunidades de imitação que será favorecedora para sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a Classe Comum Inclusiva, proporciona estas oportunidades para a criança autista, pois nesta, ela estará com outras crianças da mesma idade que favorecerá na sua aprendizagem também.

Por fim, este trabalho proporcionou a reflexão acerca das expectativas e práticas do professor nas Classes Comum Inclusiva e Especial. O professor, em geral, com as atuais condições de trabalho que tem aponta dificuldades de apropriação e operacionalização do currículo para trabalhar com essas crianças autistas, para isso é necessária uma atuação e intervenção do governo para melhorias na educação, na educação especial a partir de políticas públicas e outras, mas também o interesse do professor buscar conhecer seu aluno, se aprofundando e estudando para melhor compreensão do seu estudante percebendo as diversas maneiras de intervenção e mediação para favorecer a aprendizagem significativa.

Esta reflexão foi importante para se perceber que nesta pesquisa, não existe nenhuma inclusão totalmente bem sucedida nas diferentes classes, havendo pontos positivos e negativos em cada uma. E também a importância do olhar singular para a criança autista, para que esta venha se desenvolver de forma bem sucedida. Em trabalhos futuros pretende-se investigar sobre como a aprendizagem do estudante autista pode ser otimizada nos diferentes espaços.

UNIDADE III
PERSPECTIVAS FUTURAS

PERSPECTIVAS FUTURAS

Começo com esta frase que me inspira “*Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final. Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver.*”, Fernando Pessoa.

Este trabalho, de conclusão de curso, é a consolidação dos conhecimentos que adquiri no decorrer da minha graduação. Sinto que preciso viver outras etapas e que esses conhecimentos serão as chaves de novos degraus e novas portas. Mais um sonho sendo realizado, alcançado e conquistado, e me dando espaço para novos sonhos.

Ter finalizado o curso de Pedagogia, para mim, foi uma grande satisfação e oportunidade de deixar despertar a essência do papel de professora em meu ser. Vivenciar as diversas áreas da pedagogia, a prática docente dentro e fora de sala de aula, como por exemplo, em ambiente hospitalar, e principalmente ter conhecido o ensino especial.

O ensino especial foi área da pedagogia onde mais me identifiquei. Pretendo depositar toda a minha energia no desenvolvimento e aprimoramento dessa modalidade de ensino. Terminei meu curso motivada a lutar por um ensino de qualidade para estas crianças, onde o Professor possa desenvolver as potencialidades e habilidades desses seres tão especiais.

Com a conclusão do meu curso, vivencio dentro do meu coração um turbilhão de sonhos, desejos e vontades, e nestes sentimentos encontro força para realizá-los. Quero ser professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SE-DF), para começar um trabalho com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista dentro do sistema de educação do nosso País. Vou dar o melhor de mim para o melhor destas crianças, seja em Classe Comum Inclusiva ou em Classe Especial.

Ter estagiado no Hospital Sarah, com grande contribuição para minha formação e também para minha pessoa, a partir de uma dinâmica de trabalho com diversos profissionais das mais diversas áreas, me faz vislumbrar a possibilidade de

futuramente estar dentro destes espaços ou tentando levar esta prática pluridisciplinar.

Também tenho vontade, e muita vontade, de continuar estudando e me dedicando a aprender mais sobre o Espectro Autista, o seu processo de aprendizagem e a educação especial.

Desta forma, por todas as crianças autistas que já passaram pela minha vida, e que ainda vão de passar, que eu abraço essa causa. Quero buscar aprender mais sobre este Transtorno, me especializando no mestrado em breve!

Finalizo a graduação com muita alegria e satisfação para trilhar novos passos e etapas, passando por novos desafios e conquistas, aprendendo muito mais e dando espaços para novos sonhos, grandes sonhos para futuras grandes realizações.

REFERÊNCIAS

- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira Psiquiatria**, Porto Alegre, p. S47-53, 2006.
- BRAGA, Lúcia. Wiladino. **Cognição e Paralisia Cerebral: Piaget e Vygotsky em Questão**. Brasília: Sarah Letras, 1995.
- BRASIL, 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: Série A. Normas e Manuais Técnicos**. Brasília: [s.n.], 2013.
- BRASÍLIA, Governo do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília: GDF.
http://www.se.df.gov.br/images/pdf/curriculo_em_movimento/1-pressupostos%20teoricos.pdf.
- BRASÍLIA, Secretaria de Educação. **Estratégia de matrícula 2014**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2013. ISBN Portaria nº 303.
- BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Tradução de Maria José Guedes. São Paulo: DIFEL, 1978.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CORES, Cristina Imbuzeiro. **A criatividade do professor em situação de inclusão escolar. Dissertação de Metrado**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, p. 305-320, jul./dez. 2001. ISSN 13.
- CUNHA, Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- CUNHA, Eugênio. **AUTISMO E INCLUSÃO: PSICOPEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA**. 5. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero.; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 148-201, Jan./Abril 2010. ISSN 43.
- FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque.; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise padrão de mediação do professor com base na teoria da

experiência mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 14, Setembro a Dezembro 2008. ISSN 3.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Claudia.; FRANÇA, Simone. Colégio A. Carlos Valadares. **Colégio A. Carlos Valadares**, 2013. Disponível em: <<http://colegioacvaladares.blogspot.com.br/2013/02/rotina-do-1-ao-5-ano-do-ensino.html>>. Acesso em: 16 Novembro 2014.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV. Tradução de DAYSE BATISTA. 4. ed. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1995.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-156, 1990/1991.

ORRÚ, Silvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, São Paulo, 2000.

ORRÚ, Silvia Ester. **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem**: Da Teoria do Condicionamento ao Construtivismo. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem**: Entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

SCHMIDT, Carlo. **AUTISMO, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

SCHWARTZ, M. AMA. **Associação de Amigos do Autista**, 2014. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/images/stories/Voceeaaama/artigos/100415estruturadeautismooart.pdf>>. Acesso em: 1 Novembro 2014.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **Ensinar e Aprender**: Análise de Processos de Significação na Relação Professor x Aluno em Contextos Estruturados. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. Campinas: ANPED, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo: ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, Jul./Dez. 2009.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. 1. ed. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG, _____, autorizo a pesquisadora Paola Campolina Monteiro, graduanda do curso de Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UnB, realizar a pesquisa de Trabalho Final de Curso, cujo projeto é denominado **“Infinito particular: compreendendo os desafios da criança autista no contexto escolar”**, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista, da qual participo, por meio de gravador de voz e respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

_____/_____/____

Assinatura do Participante

Data

APÊNDICE B

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Graduanda: Paola Campolina Monteiro

Orientadora: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Roteiro de Entrevista Semi Estruturada

Estou desenvolvendo uma pesquisa qualitativa na perspectiva de conhecer o contexto escolar da criança autista, bem como as ações pedagógicas que favorecem a aprendizagem desta criança. Utilizo um roteiro de entrevista, mas o importante é o seu depoimento. Esta entrevista será gravada, com o seu consentimento, garantindo a ética e anonimato nas respostas. Desde já agradeço a sua participação e contribuição.

- 1) Quais expectativas você têm para esta(s) criança(s), atualmente na sua classe?**
- 2) Como você percebe suas ações pedagógicas no dia-a-dia com a criança autista e quais as estratégias que utiliza para favorecer a aprendizagem da mesma. Cite exemplos.**
- 3) Quais as vantagens da Classe Regular Inclusiva para a criança autista?**
- 4) Quais as vantagens da Classe Especial para a criança autista?**

APÊNDICE C

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Graduanda: Paola Campolina Monteiro

Orientadora: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Perfil do Entrevistado

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade:

Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a)

() Viúvo(a) () Divorciado(a) () Outros

Você tem filhos? () Sim () Não

Se sim, quantos: _____

Se sim, algum tem deficiência? Qual? _____

Sobre a sua Formação

Ensino médio:

Ensino Superior?

Pós-Graduação:

Tempo na Secretaria:

Tempo de atuação com crianças autistas:

Quantos alunos típicos e autistas têm em sua Classe? _____

Qual a idade e sexo desta(s) criança(s) autista? _____