

Inclusão do aluno com transtorno de espectro autista na escola regular: analisando a prática pedagógica de dois professores do ensino médio

Inclusion of the student with autistic spectrum disorder in regular school: analyzing the pedagogical practice of two high school teachers

DOI:10.34117/bjdv7n7-196

Recebimento dos originais: 10/06/2021

Aceitação para publicação: 08/07/2021

Willian Ayala Correa

Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Professor na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS,
Endereço: Rua Deolinda Ferreira Alves, 132, Jardim Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, cep: 79065-062, Campo Grande – MS

Email: Willeduca@yahoo.com

Jéferson Salla

Pós graduado em Educação Especial pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Professor na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS
Endereço: Rua César Ramos dos Santos, 420, Rita Vieira cep: 79052-564 bloco I, apto 03

Email: jefersonsalla@hotmail.com

Elaine Ferreira Rodrigues de Barros

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Endereço: Rua Marquês de Pombal, 2065, Tiradentes, bloco A, apto.103 residencial Nova Austría, cep: 79041-080

Email: lainebarros94@gmail.com

Ailton Souza de Oliveira

Doutor em Educação - Psicologia da Educação PUC/SP/ Universidade de Lisboa
Professor no Colégio Militar de Campo Grande - MS

Endereço: Rua Marquês de Pombal 2065, Tiradentes, bloco A , apto 103, residencial Nova Austría, cep: 79041-080, Campo Grande – MS

Email: profilton@yahoo.com.br

RESUMO

A presente pesquisa analisa as práticas pedagógicas de dois professores do ensino regular do município de Camapuã-MS, com vista a identificar se elas atendem a necessidade de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista. O campo de estudo foi uma Escola Estadual de 1º e 2º grau e os sujeitos da pesquisa foram dois professores do Ensino Médio. A coleta de dados se deu através de consulta documental e por meio da observação não estruturada Flick (2009), tratando-se, portanto, de uma investigação qualitativa, com

dados descritivos Bogdan e Biklen (1994). A análise do PEI indica que há na escola requisitos básicos para se iniciar o trabalho de inclusão dos alunos com TEA, contudo, as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores têm forte caráter diretivo-tradicional e estas poucas contribuem para o processo de inclusão do aluno com TEA na sala de aula comum.

Palavras-chave: inclusão do aluno com TEA; escola; práticas pedagógicas: PEI.

ABSTRACT

The present research analyzes the pedagogical practices of two teachers of the regular education of the city of Camapuã-MS in order to identify if they meet the need of inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder. The field of study was a State School of 1st and 2nd grade and the subjects of the research were two teachers of the High School. The data collection was done through the documentary consultation and through the unstructured observation Flick (2009), being therefore a qualitative investigation, with descriptive data Bogdan and Biklen (1994). The analysis of the PEI indicates that there are basic requirements in the school to start the work of inclusion of the students with ASD, however, the teaching practices developed by the teachers have a strong management-traditional character and these contribute little to the process of inclusion of the student with TEA in the common classroom.

Key words: inclusion with TEA; school; pedagogical practices: PEI.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) é classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2002), como transtorno global do desenvolvimento caracterizada por uma evolução acentuada e atípica da interação social e da comunicação. Ainda pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

O Transtorno de Espectro Autista decorre de causas múltiplas que afetam o desenvolvimento da criança essa definição é feita seguindo critérios eminentemente clínicos. As características que o indivíduo pode apresentar são também múltiplas uma vez que esse transtorno, afeta as pessoas em diferentes graus. (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

Embora as crianças com esse transtorno apresentem pouco ou nenhum interesse em participar e criar mecanismos de interação social, apresentando níveis variados de dificuldades na reciprocidade social e emocional, autores como Gomes e Torres (2009), concordam com Garton (1992), e Salomão (2012), quando consideram importante a interação social para o desenvolvimento humano e na adaptação mútua entre os parceiros de uma comunicação.

O termo espectro autista relaciona os diferentes graus de comprometimento, Bosa (2009), explica que a noção de uma criança não comunicativa isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas, porque Nogueira (2009), dá ênfase às potencialidades dessas crianças, apesar de considerarem as dificuldades centrais do espectro autista.

Na perspectiva, de desenvolvimento do ser humano a partir das interações que os sujeitos mantêm e criam Salomão (2012), destaca a relevância dos aspectos sociais para o processo de desenvolvimento das crianças. Considerando que os indivíduos com autismo apresentam prejuízos em inúmeras áreas, cabe aos professores, utilizar estratégias que contemplem a aquisição de habilidades as quais pré-requisitos para que outras se efetivem.

A idéia central deste estudo se apóia na relevância das práticas pedagógicas do professor como forma de realizar intervenções eficazes, possibilitando a inclusão da criança autista e também a sua escolarização.

Nesse sentido, destaca-se a escola como um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas ações podem favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças e propiciar a inclusão. O contexto escolar oportuniza a inclusão quando fomenta o contato social assim a favorecer o desenvolvimento da criança deficiente em especial da criança autista, como o das demais crianças ditas “não deficientes” (BOSA, 2012).

Entretanto as crianças, independentemente de suas deficiências, têm maiores chances de desenvolvimento na medida em que convivem e aprendem através das diferenças. Inclusive Silva e Facion (2008) pontuam que os demais alunos, aqueles não deficientes, irão se enriquecer por terem a oportunidade de conviver com o diferente.

Dessa forma nas potencialidades de desenvolvimento da criança autista no convívio com os demais alunos no espaço da sala e sob a tutela do professor esse estudo objetivou identificar que as práticas pedagógicas os professores no Ensino Regular e Estadual do Município de Camapuã - MS tem posto em ação para atender a necessidade de inclusão do aluno autista.

2 UM OLHAR SOBRE O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Desde o final do século XX tem se produzido pesquisas Bosa (2012), relacionadas ao comportamento humano, e esses estudos põe em evidencia inúmeras descobertas, entre elas considerações a respeito do Transtorno de Espectro Autista (TEA) ou autismo.

Na verdade, ao longo da década de 80 o autismo já era tratado com uma significativa importância, conforme explica Praça (2011), como um distúrbio de desenvolvimento que leva a severos comprometimentos da comunicação social e dos comportamentos que ficam limitados ora restritos e repetitivos.

O autismo pode ocorrer em qualquer classe social raça ou cultura e que cerca de 65 a 90% dos casos estão associados conforme explicam Gadia, Tuchman, & Rotta (2004), à deficiência intelectual. Tal incidência vem contra a noção estereotipada, derivada das descrições clássicas, de que crianças autistas possuem uma inteligência secreta e superior.

Conforme Bosa (2002), crianças com autismo de alto funcionamento - perfil cognitivo diferenciado em algumas das áreas de testes padronizados - representam apenas 30% dos casos diagnosticados, mais também é possível perceber a notável variação na expressão de “sintomas” do autismo, as crianças com funcionamento cognitivo mais baixo geralmente tendem a ser mudas e isoladas. Em outro nível, Klin (2006), informa que a criança mesmo aceitando passivamente a interação, raramente procura se interar. Em outro nível de aprendizagem a criança tem interesse pela interação, mas o faz de modo um tanto diferenciado e singular.

De qualquer modo Bosa (2002), destaca que a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de mostrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas. Ainda Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se muito mais à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, do que uma atitude de isolamento e recusa proposital pelo sujeito.

Nesse sentido, Lord e Magil (1989), asseveram que ao julgar a criança, a mesma fica alheia ao que acontece ao seu redor, restringe sua motivação de investir em potencialidades de interação com outras crianças. Os teóricos questionam em seus estudos até que ponto o retraimento social desses indivíduos com autismo não resultem mais da falta de oportunidades oferecidas, do que à própria síndrome.

Explica Melo (2004), o autismo compromete severamente a capacidade que a criança tem de se comunicar com os demais, e se expressar emocionalmente, mas para

Lord e Magil (1989), o transtorno não impedirá de desenvolver outras potencialidades desde que estas sejam exploradas.

Mello (2004), explica que o aspecto de comportamento pode apresentar manias e com isso desenvolver atitudes que se tornam repetitivo. Continua o autor, podem apresentar disfunções sensitivas e perceptivo-visuais, auditivas e uma pele sensível.

Na maioria de indivíduos autistas segundo Gomes e Pedroso (2007), podem ser acometidos de extrema sensibilidade a barulhos, ruídos estridentes, luzes, multidões e algumas cores, também podem apresentar baixa percepção para face humana, ignorar regras sociais e rotinas.

Além desses sintomas antes descritos a criança autista pode apresentar distúrbios como automutilação e agressividade em resposta às exigências do ambiente, conforme explicam Pereira, Riesgo e Wagner (2008). É importante ressaltar que esse quadro clínico que apresentamos é involuntário, ou seja, não dependem da vontade e controle da criança, e caso eles não forem diagnosticados e tratados a tempo, podem se tornar irreversíveis.

Para Galdino (2011), o autismo é uma doença singular e complexa e, na verdade sabe-se muito pouco das suas causas, pois, os sintomas iniciais apresentados; o que se sabe é são muito discretos e se tornam complexos ao longo do tempo.

Galdino (2011), afirma ainda que o autismo surge como uma combinação de fatores biológicos e ambientais. Para tanto se especula que o processo se inicia por meio de uma combinação múltipla de genes, e é desencadeado de acordo com o ambiente em que o indivíduo é inserido quando nasce.

Estudos como os de Pereira, Riesgo e Wagner (2008), apontam que muitas crianças com autismo podem apresentar surpreendente evolução, estes fatores de diagnóstico precoce, especialmente quando feitos com o indivíduo que ainda não atingiu os três anos de vida.

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TEA

A evolução da sociedade trouxe consigo novos valores e princípios, e as pessoas estão mais dispostas a discutir sobre a importância da educação inclusiva, de criar escolas inclusivas e adaptadas para receber, por exemplo, a pessoa autista e contribuir com a inclusão e escolarização da mesma (RODRIGUEZ, 2006). Ferreira, Guidotti e Sofiatti (2020) em seu trabalho: *“O atendimento educacional especializado ao alunado com transtorno do espectro autista – uma revisão integrativa de literatura”* apresenta um panorama geral do desenvolvimento da educação inclusiva pelo mundo e no Brasil

destaca a força do movimento se consolidando no país nos anos 90 e sua fundamental importância regulatória.

No âmbito da educação escolar, face - se necessário adequar os ambientes educacionais às necessidades das crianças autistas. A escola antes excludente e rejeitadora das crianças autista tem sido desafiada a prover esse ser humano de um ensino de qualidade, criando metas para que ele possa enfrentar e superar as dificuldades que traz para a sala de aula. (RODRIGUES, 2006)

Contudo, Martins (2007), afirma que mesmo hoje os professores tendo uma formação mais específica, algumas voltadas para atender o aluno autista, apresentam perspectivas e desenvolvem práticas reduzidas, sobretudo em relação inclusão e a socialização desta criança.

Segundo Matos e Mendes (2014), observa que possível agregar à sala de aula comum alunos autistas que requerem atendimento individualizado, ainda é tido pelo docente como novidade e tal percepção gera no corpo dos docentes sentimentos de impotência, fracasso e medo, pois os professores acreditam que não consegue oferecer atendimento adequado a eles.

Nessa direção Gena (2006), avalia que diante do desafio de incluir a criança autista na escola e promover a sua escolarização é indispensável possibilitar ao professor formação adequada e continua que permita acessar estratégias e prática pedagógicas inovadoras, minuciosas e voltadas a inclusão dessa criança. Portanto a formação para o professor constitui na escola.

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Transtornos que implicam repercussões no desenvolvimento devem ser estudados sobre diversos eixos: etiológico, diagnóstico, tratamento médico/não médico. Dentre esses eixos o mais urgente de necessidade de saberes é aquele ligado ao contexto escolar. (GADIA, TUCHMAN, & ROTTA, 2004)

A dúvida que recai hoje sobre os professores são muita, por exemplo: como a escola pode conduzir a aprendizagem e a socialização do aluno com espectro Autista? Como criar métodos avaliativos para esse discente e como preparar a escola para abrigar e incluir essas crianças? Respostas prontas a esses questionamentos não existem, é inegável a importância atribuída a escola precisa se planejar, organizar e integrar ações de saúde com ações pedagógicas e estas com a gestão dos currículos. (MARTINS, 2007)

Para alocar o aluno com transtorno de espectro autista na sala de aula e proporcionar a ele oportunidade de inclusão e escolarização precisamos entender as necessidades desse aluno; já que eles apresentam um quadro clínico muito diverso e cada quadro encerra uma série de particularidades dependendo do perfil da criança com quem se trabalha. Para isso é necessário se que o professor saiba quais os aspectos cognitivos e comportamentais podem ser explorados e entender como foi seu desenvolvimento antes da escola. Enfim procurar meios de entender quais são déficits pedagógicos que escola apresenta, bem com as suas particularidades.

Algumas crianças autistas são passivas e calmas, outras agressivas, há ainda indivíduos hipossensíveis e outras hipersensíveis. Algumas crianças com espectro autista se comunicam com certa facilidade e outras não. (MELLO, 2004)

Uma vez tendo clareza sobre o perfil do aluno o professor poderá ter idéia de qual metodologia de ação poderá pôr em prática diz Mello (2004), e quais elementos metodológicos poderá mobilizar para tanto; qual abordagem de ensino mobilizar, quais caminhos metodológicos poderá seguir.

É preciso ainda que o professor tenha claro qual a proposta curricular da escola para a criança com esses sintomas. Cada criança com espectro autista carece de um olhar único e individualizado. (GALDINO, 2011)

Outra questão importante a ser considerada é se a escola tem uma equipe de instrução (professor especializado, gestores, psicólogos, terapeutas ocupacionais) e caso a tenha é importante verificar qual delas estará envolvida na educação do aluno com espectro autista, que recursos essa equipe terá em mãos para promover a inclusão desse aluno. Além disso, é necessário saber da qualidade e quantidade de recursos – curriculares físicos e institucionais – estão disponíveis. (DUARTE, 2004)

Não se pode esquecer que algumas crianças diagnosticadas com espectro autista podem apresentar alta variabilidade comportamental e desenvolvimental, umas não falam outras podem falar, algumas têm dificuldades semânticas outras apresentam graves atrasos mentais. (MELLO, 2004)

A respeito do desenvolvimento acadêmico-intelectual alguns indivíduo tem alto nível de engajamento em atividades acadêmicas, outras repudiam essa atividade por seu formalismo e simbolismo. Ainda nessa questão muitos autistas possuem nível intelectual normal, entretanto outros apresentam deficiência intelectual séria e poucos com altas habilidades. A escola e o professor devem olhar para essas crianças tendo claro o diagnóstico das mesmas. (MELLO, 2004)

Conhecer o diagnóstico é importante para tomada de decisão na escola em especial na sala de aula. Além disso, Gadia, Tuchman, & Rotta (2004), afirmam que esses conjuntos de saberes irão orientar o professor na elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas.

A tomada de decisão na escola não depende apenas do professor, mas de toda a equipe escolar dar suporte por meio, por exemplo, de avaliações diagnósticas, exames neuropsicológicos, fonoaudiólogos entre outros.

Esse panorama do aluno autista auxiliará, segundo Gadia, Tuchman, & Rotta (2004), muito no desenvolvimento da ação e das estratégias pedagógicas mobilizadas pelos professores. Com esses instrumentos o docente poderá elaborar materiais específicos, sistemas de comunicação alternativos e enfim estratégias de grande especificidade.

Do conhecimento da necessidade de um exercício constante da escola e do professor. A tomada de decisão deriva nosso problema de pesquisa, pois sabemos que a escola favorece o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor e sua interação.

Nesse sentido as ações docentes podem favorecer a aquisição de diferentes habilidades nas crianças inclusive propiciar a inclusão do aluno com espectro autista, por meios das observações questionou se as práticas pedagógicas dos professores do ensino regular, postas em ação na sala de aula comum de uma escola da Rede Estadual do Município de Camapuã - MS proporcionam a inclusão do aluno autista?

3 METODOLOGIA

Para o nosso estudo, optamos por uma abordagem de investigação que lida com a subjetividade impressa pelo humano aos fenômenos, que busca situações, eventos e fatos que são relevantes a uma dada situação social. (BOGDAN E BIKLEN, 1994)

Nesse sentido compreendemos que pesquisar é conforme ensina Gatti (2004), a ação de coletar dados sobre alguma coisa a qual se quer entender melhor e que é também um processo de questionar, investigar algo e não aceitar simplesmente resultados definitivos.

Na escolha do nosso campo de investigação, do sujeito e atores da pesquisa, pensamos na criança autista, na escola e nos professores. Pensamos também que todos esses elementos em interação e, principalmente considerando a atividade do professor,

podem trazer a luz uma série de questões indicativas de como o processo inclusão do aluno autista está sendo desenvolvido na escola.

O universo deste estudo é uma Escola Estadual de 1º e 2º grau cujo nome é Abadia Faustino Inácio. A escola oferece Ensino Fundamental Final, Ensino Médio regular e EJA- Ensino para Jovens e Adultos. Atua nos períodos matutino, vespertino e noturno.

É considerada uma escola inclusiva e, nesse sentido atende diversos tipos de alunos deficientes. Cumpre ressaltar que é a única na cidade que possui sala de recurso multifuncional. Nosso estudo dedicar-se-á a investigar o processo de inclusão na sala de aula tendo como mote um ambiente onde está inserido um aluno diagnosticado com Transtorno de Espectro Autista. O discente cursa o 1º Ano do Ensino Médio.

A escola lhe disponibiliza um professor de apoio. Este o acompanha na sala de aula sendo o elo com os demais estudantes da sala de aula bem como com os professores regentes e os processos de ensino que cada um mobiliza. Além de freqüentar as aulas regulares o aluno em questão freqüenta a sala de recursos multifuncional duas vezes por semana no período vespertino.

Em nossa investigação elegemos dois professores cujas aulas e ações serão investigadas. Um considerado como tendo mais facilidade em ministrar os conteúdos na sala de aula que tem o aluno com Transtorno de Espectro Autista e o outro é aquele que demonstra ter mais dificuldades.

A escolha desses profissionais se deu mediante consulta a direção, coordenação e professora de apoio que apontaram o professor que leciona Biologia como sendo o profissional que mais se destaca, pois, ao ministrar aulas na sala de aula comum, consegue bons resultados na aprendizagem do aluno com transtorno de espectro autista e também na inclusão do mesmo.

O outro docente leciona a disciplina de Química e demonstra, segundo seus colegas de trabalho e a gestão escolar, mais dificuldades em ministrar os conteúdos regulares na sala de aula comum que recebe o aluno com espectro autista.

Pensando nas ações inclusivas dos professores Filus (2009), em sua investigação divide o processo de inserção da criança deficiente na escola em três etapas: chegada, planejamento e aplicação. No nosso caso, investigamos o processo de inclusão da criança com espectro autista considerando, conforme nos ensina o autor, a fase de aplicação das metodologias de ensino dos docentes – responsabilidade dos professores regentes e de

apoio, pois estarão trabalhando no fazer pedagógico, aplicando seus conhecimentos para garantir a aprendizagem dos alunos.

3.1 OS INSTRUMENTOS

A consulta documental como um recurso metodológico foi uma importante ferramenta para investigar o potencial inclusivo das práticas pedagógicas do professor. Segundo Galdino (2011), havendo na escola requisitos físicos, possibilidades de se elaborar um quadro diagnóstico do aluno e ocorrendo uma equipe de apoio ao trabalho do professor aumenta-se a capacidade de se pôr em prática ações inclusivas e ainda de se promover a escolarização dos alunos com TEA.

Consideramos que, para atender as exigências da fase de aplicação das metodologias de ensino dos docentes a consulta documental seria um recurso interessante já que essa técnica segundo Flick (2009), pode proporcionar maneiras de se compreender melhor os fenômenos e conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

Além do mais ela pode possibilitar ao pesquisador ir mais a fundo no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas.

A respeito da ação pedagógica mobilizada em sala de aula pelos docentes elegemos a observação não estruturada como outra técnica para a obtenção de dados. Este instrumento pode ser aplicado sem a exigência de um planejamento e de um controle anteriormente elaborados, estes vão sendo feitos e estruturados como decorrência de fenômenos que surgem e dos imprevistos ocorridos ao longo das observações. Além disso, o observador que realiza uma observação não estruturada tem a possibilidade de ter contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem a preocupação de a ela integrar-se (FLICK. 2009)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO:

4.1 CONHECENDO O ALUNO COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Para desenvolver essa seção buscamos nas documentações informações que dessem conta de dados sobre a criança com espectro autista (diagnóstico, histórico escolar, possibilidades e limitações), das relações familiares.

Queríamos saber se há registros de reuniões com professores para tratar de informações relativas a criança, dados referentes a existência de salas de recurso e de

Atendimento Educacional especializado; registros de encaminhamentos para diagnóstico de casos surgidos, troca de experiência com professores. Para tanto consultamos o documento Plano Educacional Individual (PEI) (Apêndice B).

É importante esclarecer que o PEI utilizado foi o do quarto bimestre do ano letivo de 2017. Quando buscamos o PEI referente ao ano de 2018 fomos informados de que ele ainda não havia sido elaborado e, portanto não havia dados concretos referente ao ano letivo corrente do aluno. Além disso, houve a troca das professoras de apoio.

Conforme Valadão (2010), o PEI é um documento utilizado com o intuito de facilitar a inclusão nas escolas comuns dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) inclusive em alguns países da Europa e das Américas ele se tornou um aparato educacional legalizado servindo, como suporte para a inclusão destes alunos.

Pletsh (2013), explica que o uso do PEI no Brasil ainda está engatinhando, pois não há lei que exija o seu uso efetivo na inclusão. Mesmo não havendo exigência legal para o uso desse documento às escolas aderiram a tal prática e com isso tem conseguido nortear e facilitar a prática pedagógica do professor.

A consulta ao PEI promovida revelou que o aluno em questão foi diagnosticado com Transtorno de Espectro Autista (TEA) e Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) entre a idade de 3 para 4 anos, isto porque apresentou desenvolvimento tardio da fala e do andar e, ainda, foi acometido de uma crise onde ele se debatia e gritava sem parar.

No PEI consta que o aluno apresenta Espectro Autista atípico onde se pode perceber retardo intelectual que oscila do moderado ao grave. Tal constatação vai ao encontro dos postulados de Bosa (2002), que ensina que os Transtornos de Espectro Autista são comumente diagnosticados no início da infância.

Melo (2004), diz que os Transtornos de Espectro Autista comprometem a capacidade que a criança terá de se comunicar com os demais ao seu redor, porém Lord e Magil (1989) asseveram que isso não impede que ela demonstre outras habilidades desde que estas outras habilidades sejam descobertas e exploradas. Fato possibilitado com a elaboração do Plano Educacional Individual.

No que se refere ao comportamento do discente há no PEI informações que ele se comporta bem, e tem boa convivência com os colegas e professores, aceita aproximação, principalmente quando há o interesse em objetos que lhe seduzam, está sempre próximo aos colegas, porém raramente interage com os mesmos. Apresentam estados imprevisíveis de humor, isto é, no mesmo instante que sorri incontrolavelmente

pode do nada chorar desesperadamente. Com frequência demonstra grande incomodo aos sons mais altos reagindo sempre da mesma maneira, tapando os ouvidos e gritando.

Para Mello (2004), o comportamento da criança diagnosticada como os Transtornos de Espectro Autista revelam que os sujeitos podem apresentar algumas atitudes que se tornam repetitivas ao longo da sua rotina algumas delas apresentam disfunções sensitivas e perceptivo-visuais, auditivas e uma pele sensível. Gomes e Pedroso (2007) argumentam ainda que a maioria dessas crianças possa ter extrema sensibilidade a barulhos, ruídos estridentes, luzes, multidões e algumas cores.

Esse aluno em questão carece de um profissional que o auxilie, por exemplo, a distinguir comandos de esquerda e de direita, que o oriente a assimilar o que lhe foi solicitado pelo professor regente da aula e ainda que o ajude na leitura de pequenos textos.

4.2 DADOS RELATIVOS À TRAJETÓRIA DO ALUNO COM TEA

Em relação a questões ligadas a sua origem, classe social e história de vida antes da chegada a escola atual, encontramos dados no PEI que indicam que o discente nasceu em 16 de outubro de 2010 sendo, o segundo filho de uma família de três filhos. Quanto ao estado socioeconômico da família acessamos no PEI informações indicativas de que pertence a classe média.

Freqüentou o ensino pré-escolar e devido as suas dificuldades específicas na linguagem foi matriculado numa escola pública, mas a família o retirou e matriculou em uma escola particular, ambas consideram que os resultados obtidos não foram satisfatórios.

Ao completar cinco anos a criança em questão foi matriculada por orientação de um profissional da área da psiquiatria na Associação Pestalozzi. Permaneceu nesse estabelecimento até os sete anos de idade e demonstrou melhoras no seu quadro clínico geral o que possibilitou avanços significativos no seu desenvolvimento, pois era atendido por uma equipe multidisciplinar e pedagógica.

No período em que o aluno freqüentou a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, iniciou-se a sua alfabetização e socialização. As dificuldades quanto ao atendimento permaneceram levando a família a recorrer à justiça para ter o direito a um Atendimento Educacional Especializado. Assim sendo o discente passou a ser assistido, na escola, por um professor de apoio. Tal fato propiciou avanços na sua alfabetização e também o avanço escolar.

Desde o começo de sua estadia na escola atual, isto é, na Escola Abadia Faustino Inácio passou a contar com o amparo do Núcleo de Educação Especial (NUESP). Passou a receber atenção particularizada de uma professora de apoio e também a frequentar o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos e brinquedoteca.

Duarte (2004) avalia que o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos e Brinquedoteca ajudam o professor a melhor atender o aluno. O professor de apoio fará uma grande diferença na interação e ensino aprendizagem desse aluno. O autor explicita a necessidade de saber a qualidade e quantidade de recursos disponíveis na sala de recursos multifuncionais.

A análise do PEI nos permite avaliar que há na escola e conforme reivindica Galdino (2011) requisitos básicos para se iniciar o trabalho de inclusão com vistas à escolarização dos alunos com TEA. Foi possível perceber que há profissionais para levantar o diagnóstico clínico-pedagógicos do aluno e, por isso, inferimos que eles de alguma forma mantêm contato com os professores regentes e, com eles, busca um trabalho conjunto em prol das necessidades do aluno.

4.3 O QUE DIZEM SOBRE A INCLUSÃO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS MOBILIZADAS PELOS PROFESSORES NA SALA DE AULA COMUM

Sabendo que a escola e os professores participantes da pesquisa conhecem sobre a condição do aluno com TEA, que sabem do seu percurso; que conhecem sobre seu desempenho acadêmico bem como estão cientes de seu diagnóstico, das suas dificuldades e potencialidades questionamos sobre como os professores de Biologia e de Química, ao longo de suas práticas pedagógicas, tem possibilitado/não possibilitado a inclusão desse aluno na escola? Se estes docentes desenvolvem metodologias de ensino que possibilitam a escolarização do aluno com TEA?

No quadro I a seguir elencamos com base nas observações (Apêndice A) que realizamos as ações que o professore de Biologia, de Química e também o professor de apoio mobilizam ao longo do desenvolvimento das aulas.

Quadro I – descrição das ações pedagógicas do professor regente na sala de aula comum.

Categoria Prof.	Ações desenvolvidas pelo professor regente na sala de aula comum
Paulo¹	<ol style="list-style-type: none">1. inicia a aula com a chamada dos alunos;2. passa no quadro branco o conteúdo e pede que os alunos não deficientes copiem;3. para o aluno deficiente ele passa o mesmo texto porém xerocopiado;4. pede ao aluno deficiente e de forma calma, olho no olho para que transcreva para seu caderno;5. caminha pela sala de aula mesa por mesa para ver se todos estão copiando;6. vai até a mesa do aluno deficiente;7. apaga uma parte do quadro e continua passando mais conteúdo;8. da continuidade a explicação do conteúdo que foi passado semana passada no quadro branco;9. passa atividade no quadro para que os alunos copiem;10. se aproxima do aluno deficiente em sua mesa e pergunta esta tudo bem e o aluno sorri;11. passa umas 15 questões todas dissertativas para que os alunos respondam;12. Recolhe o celular do aluno deficiente;13. pede silêncio para os demais alunos;14. Aproxima-se da mesa do aluno deficiente e observa a professora de apoio explicando o conteúdo;15. volta para sua mesa e chama os alunos não deficientes para averiguar se os mesmos copiaram o conteúdo;16. Chamou a professora de apoio e entregou uma folha com questões dissertativas e de múltipla escolha;17. Continua a explicação do conteúdo da semana passada e responde às perguntas dos alunos;18. passa atividade na lousa e caminha por entre as carteiras;19. Faz chamada;

¹ Como forma de resguardar a identidade dos professores, utilizamos nomes fictícios de Paulo e Renato como forma de identificação dos mesmos.

	<p>20. vista os cadernos enquanto alguns alunos terminam a atividade da aula anterior.</p>
Renato	<ol style="list-style-type: none">1. Fez chamada;2. pegou o livro e começou a rever o conteúdo que cairá na prova da semana seguinte;3. caminha pela sala fazendo perguntas e tirando dúvidas dos alunos não deficientes;4. passa no quadro branco 10 exercícios relacionados a revisão da prova;5. começa a dialogar com os alunos que a aula utilizará ao livro didático;6. vai buscar livros na biblioteca;7. distribui aos alunos;8. Entra na sala fala bom dia, pergunta se os alunos fizeram a atividade;9. pede para os alunos que terminem de fazer a tabela;10. se altera com os alunos falando com eles com um tom de voz mais alta e pedindo silencio.
De apoio	<ol style="list-style-type: none">1. se retira da sala com o aluno deficiente e vai para a biblioteca local onde o aluno faz a prova;2. Pergunta ao aluno tentando saber o que ele estava querendo, oferece, lápis, borracha, água, banheiro;3. Mostra para o aluno onde tinha parado de copiar;4. Faz a adaptação do mesmo conteúdo que o professor regente esta passando no quadro;5. faz a orientação para o aluno responder as questões da folha;6. Pede para o aluno deficiente levantar e levar o caderno para o professor dar visto;7. A professora auxilia o aluno responder uma cruzadinha;8. A professora de apoio interage com o aluno deficiente explicando a tabela periódica através das cores da mesma.

Ao analisar as práticas pedagógicas dos professores foi possível perceber que há tentativas de fazer a inclusão e que o número delas é maior nas práticas pedagógicas

mobilizadas pelo professor Paulo. Mas estas são poucas e muitas vezes são postas em ação de forma aleatória e tímida.

Destaca-se o fato de o referido docente tentar estabelecer contato com o aluno, de suas ações diretas com o mesmo, ou seja, deixando claro que o observa seja questionada sobre suas necessidades.

Em relação ao outro professor, o Renato, observou-se que suas ações são mais diretivas e, assim busca assegurar o cumprimento do que está prescrito no currículo, isto é, não observamos em suas práticas, ações as quais privilegiem a interação do autista com os alunos e nem tampouco indicações de que este procura saber das suas dificuldades.

As salas de aula são lotadas (22 alunos frequentes) exigem dos professores regentes atenção constante. Não deixam espaço para que eles possam atender aos alunos em suas necessidades individuais e nas suas diferenças.

Em função disso que observamos que as ações estratégicas pedagógicas dos dois professores, na maioria das vezes, são direcionadas aos discentes não deficientes fatos que desabilita as mesmas de possibilitarem a inclusão do aluno com TEA.

Segundo Matos e Mendes (2014), essa situação, isto é, agregar à sala de aula comum alunos autistas que requerem atendimento individualizado, gera no corpo de professores sentimento de impotência, fracasso e medo, pois os professores acreditam não conseguir oferecer atendimento adequado a eles.

Notamos que o professor de apoio se esforça em, atender o aluno com TEA mas tendo em vista os dados do quadro I questionamos a qualidade do atendimento que é dado. Estar lado a lado do aluno e disponibilizar a ele os materiais necessários, não significa incluir, nem tampouco favorecer a inclusão e até mesmo fomentar a escolarização.

A análise das informações presentes no quadro I anterior aliadas as análises do PEI que fizemos nos permite afirmar que a escola se preocupa em atender a demanda imposta de abrir as portas aos alunos deficientes, contudo ainda falta muito para que as analise das ações dos professores se configurem como inclusivas.

Então cumpre afirmar e com base nas afirmações de Matos e Mendes (2014), que muito já se avançou na escola em questão; pois a mesma cumpre a necessidade de integrar o aluno com TEA, é necessário muito ainda para poder incluí-lo.

Conforme Duarte (2004), a escola precisa ter uma equipe preparada para receber esse aluno e essa equipe não é apenas o professor de apoio e o professor regente (que acessou uma formação específica). São também os profissionais da área da saúde e da

área da psicologia entre outros. Essa equipe será a ponte entre as ações do professor e as necessidades de inclusão do aluno deficiente.

4.4 ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS MOBILIZADAS PELOS PROFESSORES NA SALA DE AULA COMUM

As inferências anteriormente declaradas são corroboradas pelos dados do quadro II a seguir. A observação atenta das informações nele contidas nos faz pensar que os professores, independente da área em que atuam, desenvolvem práticas de ensino que, somente às vezes ou ainda raramente, se aproximam da turma de discentes e principalmente do aluno com TEA.

As observações descritas no quadro I anteriormente e avaliadas no quadro II a seguir indicam que raramente as ações do professor Renato apresentam potencial de inclusão do aluno com TEA

QUADRO II – Avaliação da metodologia de ensino mobilizada pelos professores.

Categoria Questionamentos	Frequente	As vezes	Raramente	Nunca
Ações do professor Paulo em relação aos alunos ditos sem deficiência				
Favoreceu a aprendizagem dando oportunidades, adaptando atividades para que todos tivessem acesso a participação na aula.	X			
Orientou aprendizagem, instruindo dando <i>feedback</i> durante a ou após a atividade.		X		
Estimulou a participação, incentivando, envolvendo-se, sendo acessível aos alunos, antes e/ou durante as atividades		X		
Ações do professor Renato em relação aos alunos ditos sem deficiência	Frequente	As vezes	Raramente	Nunca
Favoreceu a aprendizagem dando oportunidades, adaptando atividades para que todos tivessem acesso a participação na aula.			X	
Orientou aprendizagem, instruindo dando feedback durante a ou após a atividade.			X	
Estimulou a participação, incentivando, envolvendo-se, sendo acessível aos alunos, antes e/ou durante as atividades.			X	

Adaptado de Salerno (2003)

Com freqüência suas aulas se resumem em atribuir atividades e raras são as vezes que fomenta a discussão a respeito das mesmas estimulando a participação efetiva dos alunos. Na verdade sua prática pedagógica apresenta contornos diretivos e tradicionais.

Ao estudarmos as ações pedagógicas, expostas no quadro I anteriormente, foi possível avaliar, no quadro II acima esquematizado, que freqüentemente o professor Paulo busca criar oportunidades de participação dos alunos na aula ora indagando-os, ou adaptando o conteúdo às necessidades da turma, contudo essas ações são mais voltadas ao aluno deficiente do que para a turma como um todo.

Apesar dessas análises foi possível constatar que somente às vezes ocorre dos alunos buscarem o professor para dialogar, talvez porque sua atitude pedagógica não tem o alcance necessário e são muito parciais. Logo, sua prática pedagógica também tem contornos diretivos e tradicionais, são temperadas por tentativas ainda que questionáveis de se mostrar acessível ao aluno, e assim buscar a interação professor-aluno.

As Práticas pedagógicas diretivas e tradicionais baseiam-se, conforme alerta SEABRA (2012), na utilização de ações didáticas que dão margem a apenas a uma resposta, onde o comando vem antes dos movimentos, onde em geral as tarefas devem ser feitas segundo um padrão pré-estabelecido, e cabe ao professor observar o desempenho do discente.

Nesse método perde-se muito da interação professor-aluno já que esta, explica SEABRA (2012), ao encontrar e se estabelecem em um ambiente de formalismo e em geral, nesse método de ensino, negligencia-se o diálogo e a sua individualidade do aluno.

O processo de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista também muito se perde, pois, como lembra Mello (2004), algumas dessas crianças podem apresentar alta variabilidade comportamental e desenvolvimental, umas não falam outras podem falar, algumas têm dificuldades semânticas outras apresentam graves atrasos mentais sendo as interações, o diálogo e o estímulo as relações sociais e elementos que quais estratégias de ensino do docente devem considerar. Além do mais Mello (2004), orienta que se faça a adequação dos ambientes educacionais às necessidades das crianças, principalmente da criança autista.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa proporcionou uma visão mais ampla e acadêmica sobre o Autismo. Foi possível perceber que a criança autista pode e tem o direito de acesso a educação e escolarização por meio de atividades inclusivas. O professor é peça fundamental para que

isso aconteça na escola desde que haja apoio para o seu trabalho. As metodologias precisam ser adequadas e valorizadas, pois se não forem dessa maneira comprometerá o processo de inclusão do autista.

Com base nos dados da pesquisa conclui-se que a escola oferece serviços básicos de apoio ao professor regente na figura do professor de apoio e, este profissional ao elaborar o PEI oferece ao docente, importantes dados sobre o aluno com TEA. Dessa forma fomenta-se para que as ações pedagógicas dos professores sejam de fato mais inclusivas e não apenas integrativas.

REFERÊNCIAS

- A. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 93-109). Porto Alegre: Artmed
- Baptista, C. R., Vasques, C. K., & Rublescki, A. F. (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. *Cadernos da APPOA*, 114, 31-36
- Beyer, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre, 2005: Meditação.
- BODGAN, R.C.e BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*.Portugal:Porto Editora,1994.
- Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.
- BOSA, C. A. & CALLIAS, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13, 167 – 177.
- Bosa, C. A.. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações*. In C. R. Baptista & C. A. 2002
- Bosa, C. A.. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53. 2006.
- Duarte, Rosalia. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. *Educar em revista*, 24,213-225. Curitiba. (2004), disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/entrevistas_em_pesquisa_qualitativas.pdf. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- DUARTE, Y. (COORD.) *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia –Brasília*, 2004: Conselho Federal de Psicologia. 172 p.
- FILUS ,Josiane Fujisawa, 1982- F 489ª *Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia-SP*. Campinas, SP:2009.

GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, v.80, n.2, p.83-94,2004.

GALDINO, M. J. A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca. Arapiraca: 2011.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.º 1, janeiro/abril 2004, p. 11 -30.

Gena, A. (2006). os efeitos de estímulo e reforço social no estabelecimento de interações sociais com os pares durante a inclusão de quatro crianças com autismo na pré-escola. *International Journal of Psychology*, 41 (6), 541-554

GOMES, Camila G. S. Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional da crianças com autismo. 2007. 198 f. dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128. Acesso em 10 abril 10.

HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011). GALDINO,M.J. A Inclusão de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapicara..Arapicara 2011.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3 - 11.

Lago, Mara. Autismo na Escola: Ação e reflexão do professor. 2007, 167 p. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

lord, C. & Magil, J. (1989). Final teórico metodológico questões em estudar o comportamento dirigido por pares e autismo. Em G. dawson (Org.), *Autismo: Natureza, diagnóstico e tratamento*. (p.327-345). Nova Iorque: Guilford.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007, 159 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica de Brasília.

MATOS, Selma Norberto ; MENDEES, Enicéia Gonçalves .A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 10, no 16, p. 35-59, Jan/ Jun, 2014.

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

NOGUEIRA, S. E. Autismo e desenvolvimento. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F; PÊSSOA, L. F. (Org.). *Interação social e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2009. p.191-205.

PEREIRA, A; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal de Pediatria*, v.84, n.6, p.487-494, 2008.

PRAÇA, E.T.P DE O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: www.ufjf.br/mestrado_edumat/files/2011/05/Dissertação-E-lida.pdf. Acesso em: 25 de maio. 2013.

RODRIGUEZ, D. (Org.). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SEABRA Júnior, Luiz, -Educação física e inclusão educacional: entender para atender / Luiz Seabra Júnior. – Campinas, SP:, 2012.

SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. In: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (Org.). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.151-167.

SILVA, M. F. M. C.; FACION, J. R. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2ª ed. Curitiba: Ibplex, 2008. p.185-216.

U. Flick, “Introdução à pesquisa qualitativa”. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009

VALADÃO, G.T. Planejamento educacional individualizado na educação especial: proposta oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. São Carlos: UFSCar, 2010.

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

GALDINO, M. J. A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca. Arapiraca: 2011.

SALERNO, M. B. Tem amigo novo na escola. 2003. 66f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso-Graduação) – Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2003.

FERREIRA, H. E.; GUIDOTTI, O. F. A.; SOFIATI, A. C. O atendimento educacional especializado ao alunado com transtorno do espectro autista – uma revisão integrativa de literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p.49208-49224, jul, 2020.