



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

PAULA PEREIRA DE CARVALHO

O COENSINO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA
NO ENSINO REGULAR: CULTURAS, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PERMEANDO O ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado submetido (a) a
Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de
Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos



Niterói
2016

PAULA PEREIRA DE CARVALHO

**O COENSINO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TEA NO ENSINO REGULAR: CULTURAS, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PERMEANDO O ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho desenvolvido no Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação de Mestrado submetido a Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos

Verso da folha de rosto
Ficha 7,5cm X 12,5cm

C 331 Carvalho, Paula Pereira de

O coensino para inclusão de crianças com TEA no ensino regular: culturas, políticas e práticas permeando o espaço escolar/
Paula Pereira de Carvalho. - Niterói: [s. n.], 2016.

106f.

Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno autístico. 3. Coensino. 4. Processo de ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD. 371.9

Verso da folha de rosto
Ficha 7,5cm X 12,5cm

C 331 Carvalho, Paula Pereira de

O coensino para inclusão de crianças com TEA no ensino regular: culturas, políticas e práticas permeando o espaço escolar/
Paula Pereira de Carvalho. - Niterói: [s. n.], 2016.

106f.

Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno autístico. 3. Coensino. 4. Processo de ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD. 371.9

PAULA PEREIRA DE CARVALHO

**O COENSINO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TEA NO ENSINO REGULAR: CULTURAS, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PERMEANDO O ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado submetido a
Universidade Federal Fluminense como
requisito parcial visando à obtenção do
grau de Mestre em Diversidade e
Inclusão

Banca Examinadora:

Mônica Pereira dos Santos – CMPDI – UFF (Orientador/presidente)

Dagmar de Mello e Silva – CMPDI - UFF

Cristina Maria Carvalho Delou – CMPDI – UFF (Revisora)

Sandra Cordeiro de Melo – PPGE – UFFRJ

Marcia Denise Plestch – CMPDI - UFF

Dedico este trabalho a todos os professores pelo tempo dedicado a nós alunos, pela compreensão e por nos impregnar com seus valores, nos incentivando a uma busca sempre além dos nossos limites.

Aos meus futuros colegas de trabalho, que esta dissertação sirva de inspiração para novos passos que delinearão outros rastros para uma educação mais justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS que me deu forças e condições para superar mais um desafio.

Agradeço a Mônica Pereira dos Santos professora na essência da palavra. Pelo incentivo e constante orientação no desenvolvimento deste trabalho, iluminando minhas ideias com comentários relevantes que agregaram muito valor a esta dissertação.

Agradeço a professora Dayse Serra pelas práticas e observações docentes realizadas, fazendo com que eu me encantasse pelo tema da minha dissertação.

Não poderia deixar de agradecer a todos os meus familiares, meu pai (*In Memoriam*), minha mãe, minha irmã, minha prima, e meus avós.

Aos muitos amigos, pelos excelentes momentos de discussões e reflexões experimentados e pelo apoio e paciência nos momentos que achei que não fosse conseguir.

Muito Obrigada!

SUMÁRIO

Listas de Abreviaturas, siglas e símbolos.....	VIII
Resumo.....	IX
Abstract.....	X
1. Introdução.....	11
1.1. Minha trajetória profissional e a escolha do tema.....	11
1.2. Inclusão em educação e o contexto educacional.....	13
2. Objetivos.....	20
2.1. Objetivo Geral.....	20
2.2. Objetivos Específicos.....	20
3. Materiais e Métodos.....	21
4. Resultados e Discussão.....	28
4.1. Autismo e inclusão em educação.....	28
4.2. O Coensino.....	34
4.3. O que observamos na prática.....	44
5. Considerações finais.....	78
5.1. Conclusões.....	78
5.2. Perspectivas.....	81
6. Referências Bibliográficas.....	83
7. Anexos.....	90
7.1. Anexo I.....	90
7.2. Anexo II.....	92
7.3. Anexo III.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CID – 10 – 10^o Classificação Internacional de Doenças (1993)

DSM – V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013)

PEP – R – Perfil Psicoeducacional Revisado

PEI – Plano de Ensino Individualizado

TEA – Transtorno do Espectro Autista

RESUMO

O presente trabalho relata um estudo de caso de cunho qualitativo da experiência de dois professores baseada na prática de coensino, com o objetivo de garantir a inclusão em educação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo do texto a seguinte questão foi levantada: O coensino garante a inclusão de alunos com TEA? Em seguida, a fim de responder o questionamento que levou à realização desse trabalho, é apresentada a proposta de Inclusão em Educação no contexto educacional atual, posteriormente é abordada a definição do TEA com base em literaturas acerca do transtorno e suas peculiaridades. Em seguida, narramos a prática de coensino desenvolvida pelos docentes envolvidos, através do relato e análise das vivências observadas e registradas em sala de aula e dialogamos com diversos autores sobre as observações apontadas, além de analisarmos os impactos dessa prática e sua real relevância no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos na escola regular. Ao longo do texto, pode-se perceber que a pesquisa assumiu um caráter participante pelas próprias exigências do dia a dia e do grau do envolvimento do pesquisador com a turma. Por fim, o estudo apontou que o coensino, ao contrário de outras práticas, como por exemplo, a mediação escolar, garantiu efetivamente o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com TEA.

Palavras-chaves: Coensino, Inclusão em Educação, Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT

This study reports a qualitative case study based on the experience of two teachers on the practice of co-teaching, in order to ensure inclusion in education of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD). Throughout the paper, the following question was raised: The co-teaching ensures the inclusion of students with ASD? In order to answer the question that led to the realization of this work, a proposition for inclusion in education in the current educational context is presented, and then is discussed the ASD definition based on the literature about the disorder and its peculiarities. Then the practice of co-teaching developed by the teachers involved is described through the report and analysis of the experiences observed and registered in the classroom, dialoguing with several authors on the comments made. In addition, the impacts of this practice and its real relevance in the process of teaching and learning of all students in regular schools is analyzed. Throughout the text, one can see that research has taken a participant character by the day-to-day demands and the researcher's involvement degree with the class. Finally, the study found that the co-teaching, unlike other practices, such as the school mediation, effectively ensured the academic and social development of the student with ASD.

Keywords: Co-teaching, Inclusion in Education, Autism Spectrum Disorder (ASD).

1. INTRODUÇÃO

1.1. Minha trajetória profissional e a escolha do tema

A escolha do tema para este trabalho final não foi uma tarefa fácil, pois muitas luzes se acendiam em minha imaginação e eu desejava refletir e conhecer mais sobre os vários aspectos que envolvem a Inclusão, a Educação e o desenvolvimento humano. Vislumbrei vários caminhos até que um dia, quando fui professora de um aluno com autismo, tive a oportunidade de pensar sobre a minha relação com a Educação e nesse momento muitas dúvidas me levaram a pensar sobre como eu, pessoa, cidadã e professora, estava auxiliando para a transformação de uma sociedade com mais equidade.

Estar com esse aluno em sala de aula, não foi nada fácil. Durante minha graduação ouvia muito falar em inclusão, de que todos os alunos deveriam estar na mesma sala, ser atendidos de maneira igual. Mas como atender um aluno com igualdade se ele era tão diferente? Um aluno com uma história, maneiras de funcionar, jeito de pensar completamente diferente daquilo que eu estava acostumada em minha prática?

Esse aluno se tornou, para mim, um desafio diário, pois constantemente eu buscava entender como ele interpretava o mundo, entendia as informações e conceitos apresentados, se relacionava com o outro.

Entendo que a Educação socializa, individualiza, desperta habilidades, possibilita o desenvolvimento do intelecto. A consciência de pertencer a um grupo e de individualizar-se através do grupo é característica essencialmente humana. A vida social responde às necessidades do ser humano, desde as necessidades biológicas e psicológicas até as propriamente sociais. Assim, em nossa sociedade, a Educação se faz necessária para a construção de valores, princípios, deveres e direitos.

E foi entendendo a educação dessa forma, que percebi que esse aluno deveria, de fato, estar na escola, junto com todas as outras crianças, aprendendo junto, socializando e se construindo como sujeito que aprende. No caso deste aluno, foi junto ao seu grupo, à sua turma, que ele teve a oportunidade de aprender a viver socialmente, sendo visto como um agente social, capaz de produzir e construir história, se tornando um sujeito autônomo, capaz de compreender a sociedade em geral, movendo-se nela e agindo conscientemente para sua transformação.

Por conta disso, meu interesse pela questão do desenvolvimento humano e a Inclusão em Educação me deu a oportunidade de analisar a criança no contexto da sala de aula. Procurando refletir sobre o processo de inclusão dos alunos que chegam à escola, não pude deixar de refletir sobre as condições que esse espaço lhe oferece. Assim, objetivei investigar que outras práticas pedagógicas poderiam favorecer e facilitar a inclusão de crianças com TEA. E assim cheguei ao coensino, proposta de prática pedagógica que será focalizada neste trabalho.

Para facilitar e organizar melhor a dissertação, a dividi em 5 capítulos: O primeiro capítulo tratará do cenário atual do processo de Inclusão em Educação nas dimensões culturais, políticas e práticas. No segundo, apresentarei os objetivos gerais e específicos que nortearam esta pesquisa, no terceiro, a metodologia utilizada na coleta de dados e da pesquisa, no quarto capítulo abordarei a definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com base em renomadas publicações acerca do transtorno e suas implicações no contexto escolar. Além disso, relatarei a modalidade do coensino, abordando sua origem e principais definições e implicações para a promoção de inclusão em educação e apresentarei o estudo de caso, buscando fazer uma análise, dialogando com os autores já apresentados. E por fim, no quinto capítulo, concluirei meu trabalho, com algumas reflexões e, acredito, com mais questionamentos e indagações.

1.2. Inclusão em Educação e o Contexto Educacional

Atualmente (2015), as instituições de ensino públicas e privadas têm recebido cada vez mais alunos público alvo da educação especial. Até os anos 90, eles eram atendidos predominantemente – muitas vezes somente – pela educação especial. Com a entrada deste alunado na escola regular, novos caminhos se apresentaram em relação à Inclusão em Educação. A declaração de Salamanca, de 1994, destacava isso como pressuposto básico ao afirmar que a escola para todos é aquela em que:

Todos os alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares de ensino, as quais devem se adaptar para atender suas necessidades... (UNESCO, 1994, p. 5)

Isso significa dizer que há um novo desafio para os docentes e a comunidade escolar. Por conta disso, os profissionais da educação – e, em particular, o professor – necessitam buscar procedimentos que tornem mais significativo e concreto o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Esses procedimentos ou estratégias buscam diferenciar o processo de construção de conhecimento de cada aluno, além de torná-lo mais eficaz e coerente com as demandas e necessidades de cada um.

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores... (ANDRE, 1999, p. 22)

Muito tem se falado sobre a importância do respeito às diferenças e a igualdade entre os sujeitos. Isso significa dizer que apesar de possuímos culturas e maneiras de viver distintas, somos todos, e devemos ser

reconhecidos como seres humanos. Isto condiz com a visão de Rego sobre o desenvolvimento humano:

O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e por isso mesmo, numa composição individual mas não homogênea... (REGO *apud* SANTOS, 2007 p. 17).

A escola é o local onde o ser humano vem para desenvolver-se e aprender coisas que não aprende na vida cotidiana, nos vários contextos dos quais participa.

No entanto, a construção destes vários caminhos só se torna possível com a participação total do coletivo da escola. Defendemos a ideia de que é coletivamente *“que se podem efetivar as mudanças necessárias na apropriação e uso dos espaços, na organização do tempo, na formação de um contexto de desenvolvimento adequado para todos os alunos.”* (Reis & Carvalho, 2013, p. 565)

Educação inclusiva refere-se à redução de todas as pressões pela exclusão, e de todas as desvalorizações que os alunos sofrem, seja com base em deficiências, rendimento, religião, etnia, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade... (BOOTH *et al.*, 1997, p. 345)

Percebe-se, deste modo, que o papel *“dos educadores em relação à inclusão vai além das questões relacionadas às aprendizagens escolares, pois há outras que são da dimensão da formação humana. Incluir significa também ampliar”* (Reis & Carvalho, 2013, p. 566). Ou seja, para os alunos público alvo da educação especial, a escola regular também é escola. Eles vão para lá, não apenas para se socializar, mas também e, primordialmente, para aprender e se desenvolver.

Isso significa um novo modelo de escola, com novas intenções e parâmetros curriculares, oferecendo um ensino que se diferencie da escola tradicional. Ou seja, a escola deve ter a preocupação de responder às necessidades apresentadas por todos os alunos, adaptando-se a eles, seja numa instância individual ou coletiva. (REIS & CARVALHO, 2013, p. 566)

Assim como Santos (2003), também entendemos que os educandos necessitam ser foco de

(...) um olhar integral e não somente voltado para sua dificuldade, uma relação que vá além da objetividade pedagógica, um “ego auxiliar” para poder constituir-se e ser visto segundo suas possibilidades e não impossibilidades... (SANTOS, 2003, p.9)

Quando nos desafiamos a realizar a inclusão, buscamos ressignificar o espaço escolar, diminuindo práticas excludentes, entendendo a educação como um projeto social, cuja meta, entre outras, é constituir a cidadania.

De acordo com Booth (1981), a inclusão em Educação deve percorrer três dimensões: as políticas, as culturas e as práticas. Isso significa dizer que essas três dimensões estão, o tempo todo, imersas nos processos de inclusão de qualquer sujeito.

Por cultura, Booth (1981) refere-se à

(...) criação de comunidades estimulantes, seguras e colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior o sucesso de todos os alunos. (...) Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola... (BOOTH, 1981 *apud* SANTOS, 2013, p.16)

Por políticas, Booth (1981) quer

(...) assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. (...) Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento... (BOOTH, 1981, *apud* SANTOS, 2013, p. 16)

E por fim, mas não menos importante, as práticas, que segundo Booth (1981)

(...) reflitam as culturas e as políticas de inclusão da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação... (BOOTH, 1981 *apud* SANTOS, 2013, p. 17)

Partindo dessas três dimensões, podemos dizer que para pensarmos de maneira inclusiva, culturas, políticas e práticas precisam ser constantemente consideradas no ambiente escolar. A maneira como enxergamos, como tratamos e como buscamos atender às demandas dos alunos deve estar impregnada de culturas, políticas e práticas. O projeto político pedagógico, a filosofia e o regimento escolar devem contemplar culturas, políticas e práticas. O planejamento, as avaliações, as atividades e o currículo ser culturais, políticos e práticos. Ensinar é, primordialmente, uma prática, mas dentro dela há um enorme ato político, imerso em culturas que vão orientar diariamente todas as nossas práticas e atos políticos com nossos alunos, colegas de trabalho e coordenadores.

Santos ressalta que

estas dimensões estão separadas aqui por uma questão didática, mas na vida elas acontecem juntas, estão presentes em nosso dia a dia simultaneamente, e têm importância igual, umas em relação às outras. A importância é tão equânime entre elas, e tão grande também, que quando uma se sobressai, certamente, as outras sofrem consequências, sendo também alteradas, influenciadas, transformadas, também sobressaindo-se.... (SANTOS, 2010, p. 13)

A cada momento que olhamos para nossos alunos enxergando-os como sujeitos capazes de aprender e de criar mudanças, boas ou ruins, para nossa sociedade, nós, professores, passamos a ter uma grande responsabilidade com esses educandos, pois será através do nosso olhar, da nossa postura e da forma como compreendemos o mundo e suas complexidades que esses alunos construirão os seus olhares sobre a realidade.

Por conta disso tudo, que acreditamos que é através da escola que os alunos aprendem a participar da vida cidadã de maneira científica, cultural e política. Existe uma dupla dimensão na função socializadora da escola, ou seja, vivenciar e compartilhar com outras *“pessoas diferentes matrizes culturais”* (Morin, 2007) e ter acesso a um conjunto comum de saberes e formas de conhecimento, para que os discentes se *“apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e reflexiva.”* (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998)

Ao pensarmos sobre culturas, políticas e práticas em Inclusão em Educação, pensamos na função social da Escola. Ela se diferencia de outras *“práticas educativas desempenhadas pela família, pelo trabalho, pela mídia, pelo lazer, etc, pois é intencional, deliberada, sistemática e continuada”* (Morin, 2007) na constituição de cidadãos. Torna-se, dessa forma, uma instituição responsável pela organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação. *“Inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana”* (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), a escola tem por finalidade, conforme expressa pela Lei de Diretrizes e Bases, *“o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, bem como oferecer meios”* (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) para progredir nele e em sua continuidade permanente. *“O universo escolar favorece o aprendizado, o diálogo e o entendimento do mundo, o respeito e o direito de participação na vida social.”* (Morin, 2007)

De acordo com Santos

Práticas de inclusão em educação são todas as ações dos educadores (professores, técnicos pedagógicos, gestores, funcionários...) que promovam a participação plena do aluno em seu processo educacional e na vida cotidiana da escola. Por participação plena queremos dizer o usufruto do aluno, qualquer que seja ele, daquilo que lhe é direito: ser educado na escola. E ser educado, é sempre bom lembrar, significa aprender tanto conteúdos curriculares quanto a conviver com a comunidade escolar... (SANTOS, 2010, p. 1)

Mas para isso é preciso perceber que a criança não pode ser entendida como alguém que será um dia; ela já é, hoje; e continua sendo na medida em que interage com os mais variados contextos. A partir daí, pretendemos refletir sobre a função social e o valor das diferenças nas trocas vivenciadas pela criança enquanto sujeito histórico que se constrói na cultura e, também, é construtora desta. De acordo com Kramer,

o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é....(KRAMER, 1994^a, p. 30).

Em que pese a fala da referida autora referir-se à pré-escola, consideramo-la pertinente a todos os níveis de educação, em particular quando a pensamos na perspectiva de inclusão.

Santos ressalta ainda que

o desenvolvimento humano não obedece, necessariamente, a um tempo cronológico, e sim, muito mais, a um tempo “lógico”, que é particular a cada um e depende não somente das funções cognitivas em desenvolvimento, como também do modo como o meio de onde se oriunda seu aluno valoriza a aprendizagem e a educação... (SANTOS, 2010, p. 4)

Podemos dizer então, que o sujeito deve ser entendido como um ser cultural, histórico e social, interagindo com um meio que também é cultural,

histórico e social. Essa relação que se estabelece está impregnada de afetividade. Para Vygotsky, “*o conhecimento é, assim, constituinte e constituído pelo sujeito.*” (Vygotsky, 1988)

Na ‘lógica da inclusão’, por assim dizer, é justamente por sermos tão diferentes que não podemos, nem devemos, ser tratados da mesma maneira. Santos, B.S. já nos disse uma vez

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades... (SANTOS, B.S., 2003, p.56).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

O nosso objetivo foi desenvolver um estudo de caso de cunho qualitativo da experiência de dois professores baseada na prática de coensino, a fim de garantir a inclusão em educação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a seguinte questão foi levantada: O coensino garante a inclusão de alunos com TEA?

2.2. Objetivos Específicos

Para responder o questionamento primordial que levará à realização desse trabalho, alguns objetivos foram definidos e serão estudados. São eles:

- Apresentação da proposta de Inclusão em Educação no contexto educacional atual,
- Definição do TEA com base em literaturas acerca do transtorno e suas peculiaridades;
- Análise da prática de coensino desenvolvida pelos docentes envolvidos, através do relato e das vivências observadas e registradas em sala de aula;
- Análise dos impactos dessa prática e sua real relevância no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos na escola regular;
- Construção de um “Formulário de Observação para a Avaliação de alunos com TEA”, que será o produto final dessa dissertação de mestrado.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Nosso objetivo foi desenvolver uma reflexão sobre a observação realizada em uma turma de Educação Infantil, de fevereiro de 2014 a julho de 2015, através de um estudo de caso, de cunho qualitativo, em uma escola privada na cidade do Rio de Janeiro.

A escolha do estudo de caso como metodologia nos deu a oportunidade de estudar um aspecto de uma determinada situação em um período de tempo determinado. Ventura explica que o estudo de caso é utilizado no estudo de fenômenos que possuem uma grande quantidade e variedade de fatores que podem ser analisados, não havendo como determinar quais deles são mais importantes que os outros. (Ventura, 2007)

O estudo de caso é útil na investigação de novos processos e comportamentos, pois, a partir dele, é possível criar hipóteses e construir teorias. Além disso, o estudo de caso estimulou novas descobertas, pois tem um planejamento flexível; investigou as variadas dimensões de um problema, apresentou simplicidade nos procedimentos que são utilizados, permitindo, com isso, uma investigação aprofundada dos processos e das relações que eles estabelecem. (Ventura, 2007)

Além disso, o estudo de caso

é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações... (VENTURA, 2007, p. 384)

Pode-se considerar esta pesquisa um estudo de caso, pois ela apresenta as seguintes características, segundo Benbasat (1987, *apud* Araujo *et al* 2008). São elas:

- O estudo de caso deve ser observado no seu ambiente natural;
- Os dados devem ser registrados através de observações, entrevistas, questionários, diários de campo e etc.
- “A pesquisa deve desenvolver hipóteses no processo de construção do conhecimento” (Benbasat, 1987, *apud* Araujo *et al* 2008);
- Não são utilizados formas experimentais de controle ou manipulação;
- A integração do pesquisador é muito importante na obtenção dos resultados;
- A mudança do método no recolhimento dos dados pode sofrer alteração de acordo com o desenvolvimento da hipótese do pesquisador;
- Pesquisa assume um caráter muito mais qualitativo do que quantitativo.

De acordo com Merriam o estudo de caso, ao contrário de outras metodologias, produz um conhecimento mais contextualizado, pois é voltado para a interpretação do leitor. A autora explica também que o estudo de caso qualitativo apresenta as seguintes características: particularidade, descrição, indução e heurística. (Merriam 1988, *apud* André, 2005).

Segundo a autora, a particularidade está relacionada ao fato de que o estudo de caso investiga uma determinada situação e seus problemas práticos, a descrição refere-se ao detalhamento completo da situação investigada e a indução, significa que “os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva”. (Merriam 1988, *apud* André, 2005). A heurística é relacionada a concepção de que o estudo de caso pode “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (André, 2005, p.18).

Segundo André

(...) outra contribuição desse tipo de pesquisa, pode levar a descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já se sabia. O estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas. Destacamos, ainda, a capacidade, a

sensibilidade e o preparo do pesquisador para não se perder nas aparências e no inusitado, uma vez que o estudo de caso exige a manifestação de suas dimensões intelectual, pessoal e emocional... (ANDRÉ, 2005, p. 65)

O estudo de caso, através da observação diária, possibilitou-nos perceber, conhecer e compreender situações ocorridas no ambiente escolar. Procuramos observar e registrar as crianças que trabalhavam em grupo, em atividades coletivas ou individualizadas, onde todos participaram e em situações menos formal, ou seja, na hora do lanche. Registramos também a intervenção dos dois professores em sala de aula e quais as implicações essa prática pedagógica teve no espaço escolar e para o desenvolvimento da criança com TEA.

O estudo de caso aqui desenvolvido, de cunho qualitativo, a partir de nosso interesse sobre o coensino para a inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA), possibilitou-nos perceber, conhecer e compreender situações ocorridas no próprio ambiente natural _ a sala de aula. Observamos a criança de uma instituição de ensino privado, ao longo de um período de um ano e meio.

O contato diário com as crianças, mediado pela fala, pela observação e pelas nossas anotações, promoveu uma complexidade de explicitações que servem como referenciais no encaminhamento das reflexões. A troca sempre fez parte de nossa vivência com as crianças. A sala de aula é um espaço de interlocução, portanto, não se esperaria que fosse silenciosa. Transformar essas falas e gestos em objeto efetivo de pesquisa levou-nos a analisar mais intensamente a importância de um segundo professor no cotidiano da prática escolar para a construção da identidade de cada aluno, principalmente daquele com TEA.

A pesquisa assumiu um caráter participante pelas próprias exigências do dia a dia. Percebemos essa metodologia como bastante desafiadora na investigação das situações abordadas devido ao nosso grau de envolvimento com a turma.

Campos identifica a pesquisa participante como

(...) uma abordagem que permite incluir no campo do observável muito aspectos que geralmente são captados por essas pesquisas: a história local da escola, o significado dos vários componentes da instituição e da ação escolar para as pessoas que concretamente lhe dão vida no dia a dia... (CAMPOS, 1984, p. 64)

Ao longo da pesquisa, apesar de ter me envolvido com o grupo, me esforcei ao máximo para permanecer como ouvinte, realizando meus registros, mas sem apresentar minhas reflexões, observações ou indagações.

Para Gajardo, a pesquisa participante,

Reconhece as implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja ela de pesquisa ou de finalidades educativas, e propugna pela mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social ou para o desenvolvimento de ações que redundem em benefício coletivo... (GAJARDO, 1985, 40)

Observando a natureza das falas e gestos presentes em suas atividades foi possível reconfigurar os rumos de construção do trabalho. Perceber de que forma as interações constituem e transformam o processo de desenvolvimento das crianças fez com que procurássemos analisar muito as práticas pedagógicas.

Ao final desse estudo, acredito que a pesquisa participante me permitiu atuar, mesmo que de maneira indireta ou não intencional, uma vez que toda a ação é *“sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la.”* (Freire 1987, p. 34).

Campos ressalta ainda que

a dimensão educativa da pesquisa participante expressa-se, no caso da escola, na forma de uma apropriação, por parte dos professores, de instrumentos de análise e observação que são de domínio dos pesquisadores educacionais, como por exemplo, técnicas de observação e registro do trabalho em sala de aula. Aprendendo a usar essas ferramentas, o professor acaba por apropriar-se, também, de meios que o auxiliam a encetar, por si próprio, um trabalho de revisão e aperfeiçoamento da prática... (CAMPOS, 1984, p. 64)

A pesquisa obteve um cunho participante pois, assim como Freire também entendemos que

no uso de instrumentos de pesquisa, a minha opção deve ser libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade. Não posso reduzir os *alunos* (**alteração minha**) a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. Na perspectiva libertadora em que me situo, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a "realidade concreta"... (FREIRE, 1990, p. 76)

Como ouvinte e observadora, ouvia todos os tipos de experiências. Sentia uma única tristeza: a de ser impossível registrar, também, os rostos dessas crianças. Esse tipo de linguagem, tão fundamental quanto a fala e o gesto, os registros não puderam captar.

Diante da curiosidade manifestada a partir dos registros em sala, procuramos esclarecer para o grupo de alunos sobre o motivo do trabalho em torno do que conversavam quando estavam brincando, realizando algum trabalho mais específico ou, simplesmente merendando. Esclareci que, como aluna do mestrado (eles sabiam que eu também estudava e acharam isso

curioso), precisava conhecer um pouco mais sobre eles porque eu “estudava crianças”.

A intervenção educativa na escola a partir do estudo de caso e da pesquisa participante, nos permitiu diagnosticar uma determinada realidade escolar, construindo estratégias e ações, a fim de auxiliar na reestruturação da prática pedagógica. Essa reestruturação buscou alterar a percepção dos professores em relação ao aluno com TEA e aos demais alunos da turma, implementar um novo modelo de plano individualizado que auxilie na avaliação e planejamento do aluno com TEA, ampliar o trabalho coletivo e, acreditamos, gerar uma reflexão sobre os métodos e práticas pedagógicas que vinham sendo realizadas naquele espaço.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e diante da falta de resposta e do avanço do tempo, o estudo foi realizado como uma atividade da Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense – UFF.

A Escola de Inclusão

é um Laboratório de ensino, pesquisa e extensão universitária para a (in)formação para o ensino, criação/produção de materiais didáticos acessíveis e divulgação científica e cultural nas áreas da educação especial e inclusiva. (<http://www.escoladeinclusao.uff.br/>)

Durante toda a pesquisa foram tomados os seguintes cuidados éticos com os participantes: A participação não foi obrigatória e a qualquer momento o participante pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Foi colocado também que a recusa na participação não traria nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a escola/rede na qual o aluno leciona.

Além disso, se durante a participação na pesquisa, houvesse qualquer tipo de desconforto, a mesma poderia ser interrompida no momento, podendo ou não a continuar posteriormente. A pesquisadora esteve presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de

minimizar possíveis desconfortos durante o período que a pesquisa foi realizada.

Foi assegurado aos participantes que todas as informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre participação em todas as etapas previstas no estudo.

Foi exposto também que os dados coletados durante o estudo foram analisados e foram apresentados sob a forma de dissertação de conclusão de curso do mestrado, com a garantia de anonimato dos participantes. A participação no estudo não acarretou custos para os participantes, como também não houve compensação financeira adicional.

Cada participante recebeu uma cópia do termo de consentimento onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e a participação a qualquer momento.

O Termo de Consentimento e Livre Esclarecido está de acordo e em cumprimento com as exigências contidas na Resolução 466/12 e encontra-se no Anexo I dessa dissertação de mestrado.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Autismo e Inclusão em Educação

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial afirmam que

a escola inclusiva implica uma nova postura de escola comum, propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas... (MEC/SEESP, 1998, p. 21)

O estudo de caso apresentado retrata o desenvolvimento acadêmico de um aluno de 6 anos, que aqui chamaremos de Pedro, que foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No laudo apresentado, o aluno tem as seguintes características: sem linguagem verbal, apresenta diversos movimentos estereotipados, dificuldade de fazer abstrações, dificuldade de foco, desorganização temporal, pensamento rígido, extrema introversão, agressividade e dificuldade de interação social.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais, o chamado DSM-V (p. 50 e 51), lançado em maio de 2013, uma pessoa para receber esse diagnóstico deve apresentar um dos critérios abaixo:

- a) Dificuldades persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos. Ou seja, déficit na abordagem social e dificuldade de estabelecer diálogo, não reagindo as interações sociais. Além disso, “*apresentar déficits na comunicação verbal e não verbal*” (DSM – V, 2013, p. 50), não utilizando ou fazendo pouco uso do contato visual e linguagem corporal, podendo apresentar ausência total de expressão facial; dificuldade para compartilhar de brincadeiras e realizar jogos simbólicos, demonstrando pouco ou nenhum interesse por seus pares
- b) Apresenta comportamentos repetitivos, como por exemplo, uso repetitivo dos objetos, fala estereotipada, dificuldade na mudança ou alteração da

rotina, apresentação de comportamentos ritualizados, padrões de pensamento rígidos; forte apego por objetos ou interesses incomuns; aparente indiferença a dor; extremamente reativo a sons ou texturas específicas

- c) Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento, porém podem não estar plenamente latentes até que situações sociais exijam mais de sua capacidade (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

De acordo com Facion,

[...] o autismo é uma síndrome, portanto um conjunto de sintomas, presente desde o nascimento e que se manifesta invariavelmente antes dos três anos de idade. Ele é caracterizado por respostas anormais e estímulos auditivos e/ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral. A fala custa a aparecer e, quando isto acontece, podemos observar uma ecolalia (repetição de palavras), o uso inadequado de pronomes, uma estrutura gramatical imatura e uma grande inabilidade de usar termos abstratos. Observa-se também uma grande dificuldade de desenvolver relacionamentos interpessoais (...). Estes problemas de relacionamento social aparecem antes dos cinco anos de idade, caracterizando-se, por exemplo, por incapacidade de desenvolver o contato olho a olho, jogos em grupos, contatos físicos etc. (...) é comum não apresentar medo do perigo, como altura ou de automóveis se locomovendo, podendo ocorrer movimentos corporais como o “balançar”... (FACION, 2005, p. 32)

A 10ª Classificação Internacional de Doença – CID -10 (1993, pag, 367) classifica o autismo no código F84-0, considerando como transtorno Invasivo de Desenvolvimento (TID). Segundo o documento, o Transtorno Invasivo de Desenvolvimento é caracterizado por:

- a) Um desenvolvimento anormal ou alterado manifestado antes da idade de três anos; (...) e;
- b) Apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).... (CID – 10, 1993, p, 376)

Além das características descritas,

os atrasos de desenvolvimento são também comuns nas áreas de habilidades intelectuais, e na maioria dos casos de autismo há uma associação a deficiência mental. A área da linguagem também está comprometida no que se refere ao significado, além do seu uso com fim comunicativo... (SUPLINO, 2009, p. 37)

Os comprometimentos podem variar de individuo para individuo, por isso, a expressão *“espectro autista”* (Camargos, 2002) O termo espectro autista está relacionado a variação de grau de comprometimento dentro dos aspectos interação/comunicação e comportamento, *“desde um “autismo leve”, onde poucas áreas estivessem comprometidas e/ou nível de prejuízo fosse mínimo, até o autismo clássico, no qual a maioria ou totalidade das áreas do desenvolvimento estariam afetadas de forma significativa”* (Suplino, 2009, p. 35)

Os aspectos mencionados acima são fundamentais, porém eles configuram a visão clinica dos sujeitos com TEA. Quando pensamos em Inclusão em Educação, devemos ampliar o olhar para além da clínica e expandi-lo para os aspectos pedagógicos e acadêmicos.

No que diz respeito ao sistema educacional enfatiza-se que todas as crianças devem ser educadas em classes comuns na escola regular de suas comunidades, contando com medidas

específicas que garantam sua inclusão, para provocar o convívio, desde a infância, com essas diferenças, de maneira natural, sem negações do outro, em ambiente que represente a sociedade como ela é (FÁVERO, 2004). (...) o direito à educação é um direito humano inalienável e o respeito para com os direitos das pessoas com deficiência deve ser um valor construído socialmente e ensinado na prática escolar. Registre-se que a educação regular não é uma opção dos pais e sim, uma obrigação... (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008, p. 44)

Por estas linhas fica claro que a criança é um sujeito social desde que nasce, imersa que está na cultura de sua família. A partir da interação que estabelece com diferentes sujeitos adultos e crianças vai se constituindo e influenciando na constituição daquelas com as quais interage. Ela transporta suas experiências, atitudes e valores para outros ambientes próximos, como a escola, por exemplo.

Dentro dessa perspectiva estamos sempre construindo e reconstruindo ações num processo partilhado, contribuindo na abertura e transformação das relações com o outro. *“Ninguém constrói conhecimento sozinho Relacionar-se com o outro, conhecê-lo, implica em conhecer a si mesmo.”* (Freire, 2002). E como viabilizar um encontro entre adulto/criança; criança/criança, quando a um é concedido o direito à participação e ao outro imposto a exclusão? Que histórias as crianças podem contar, criar, recriar se a escola, que também faz parte dessas histórias, a emudece?

O trabalho escolar deve refletir uma prática em sala de aula e fora dela, onde legitimar as diferenças signifique potencializar a diversidade em prol do desenvolvimento, onde a organização dos processos de ensino, numa perspectiva sócio histórica, promova espaços de diálogos, crescimento, participação de todos e apropriação significativa dos bens culturais a que temos direito.

Por que defendemos uma escola para todos? De acordo com Santos *“não há, em contexto algum, grupos que possam ser considerados*

homogêneos” (Santos, 2001, p 3). Por conta disso, a escola deve ver a diversidade como um recurso. É necessário que a instituição de ensino valorize as diferenças, combatendo práticas pedagógicas excludentes.

Santos ressalta ainda que

uma escola para todos serve, portanto, como meio reconhecido através do qual os membros de uma sociedade possam ter acesso ao conhecimento e, mais do que isso, à produção deste, como indivíduos ativamente participantes e feitores de seu próprio meio. A escola de qualidade para todos reconhece a importância de seu próprio papel na formação de sociedades mais justas, e luta para extinguir ou minimizar todo e qualquer tipo de exclusão: dentro e fora de sala de aula. Ela serve ao objetivo mais amplo de constituição de sociedades – e conseqüentemente de um mundo – em que as diversidades sejam vistas como riqueza, e nunca como problemas... (SANTOS, 2001, p.4)

Neste sentido, uma escola para todos também é uma escola para alunos com TEA. Por isso perguntamos: Quem é essa criança? O que ela vem buscar na escola? O que significa para ela a instituição de ensino? Independente do sexo, da faixa etária, da origem social, das experiências vivenciadas, essa criança é e deve ser considerada como aluno, assim como os demais.

Entretanto, ser igualmente alunos, não significa que a escola deve atender a todos da mesma forma, ou seja, com o mesmo currículo, com as mesmas ferramentas e com o mesmo planejamento.

Os alunos com TEA, assim como todos os sujeitos possuem visões de mundo, possuem capacidade de aprender, uma história de vida e sentimentos, emoções e desejos que lhes são próprios.

Por conta disso, pode-se dizer que tanto inclusão quanto exclusão são forças que estão o tempo todo em um embate. Como diria Sawaia

(...) A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético. (...) Não tem uma única forma e não é falha do sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento... (SAWAIA, 1999, pag. 9).

A escola necessita adaptar-se as demandas de cada educando, sejam “*aqueles com deficiências mentais, cognitivas, sensoriais ou com transtornos comportamentais*” (Suplino, 2009,32), alocando-os na série de acordo com sua faixa etária. (Suplino, 2009).

Incluir significa transformar a sala de aula em um espaço que todos os sujeitos têm muito para ensinar e para aprender. Mas para que isso seja possível, é importante um planejamento prévio, educação continuada, estratégias, avaliação e a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI).

4.2 O Coensino

O coensino é uma estratégia de ensino adotado nos Estados Unidos e no Reino Unido. É uma proposta de trabalho que conta com a presença de dois docentes na mesma sala de aula, ou seja, um professor regular e um professor com formação e/ou experiência em educação especial. Os dois educadores têm a mesma autoridade em sala de aula. (Santos & Carvalho, 2013).

Segundo Brinkmann e Twiford,

O coensino rapidamente evoluiu como uma estratégia para assegurar que estes estudantes [com deficiências] tenham acesso ao mesmo currículo que outros estudantes e ao mesmo tempo recebam o ensino especializado ao qual têm direito. O coensino pode ser definido como a parceria entre um professor da educação regular e um professor da educação especial ou outro especialista tendo em vista ensinarem conjuntamente a um grupo diverso de alunos, incluindo aqueles com deficiências ou outra necessidade especial, em um ambiente comum de educação de modo que, com flexibilidade e deliberadamente, atenda às suas necessidades de aprendizagem... (BRINKMANN E TWIFORD 2012, *apud* SANTOS e CARVALHO, 2013, TRADUÇÃO LIVRE)

De acordo com a tabela abaixo, o coensino pode ser apresentado de seis formas distintas:

Tipo	Aplicação
Um ensina, um observa	Os professores decidem antecipadamente que tipos de informações querem levantar via observação durante a aula e concordam sobre uma estratégia para coletar os dados. Depois disso, os professores analisam as informações colhidas.
Um ensina, um ajuda	Um professor fica com a principal responsabilidade pelo ensino enquanto o outro circula pela sala provendo

	assistência junto aos estudantes conforme necessário, mas sem intromissão no ensino do outro.
Ensino paralelo	Ambos os professores ensinam a mesma informação, mas dividem a classe e ensinam a informação simultaneamente.
Estação de Ensino	Os professores dividem o conteúdo e os estudantes. Cada professor ensina, então, o conteúdo a um grupo e o repete subsequentemente ao outro grupo. Se considerado necessário, uma terceira “estação” pode ser montada para que os alunos estudem independentemente.
Ensino alternativo	Um professor assume a responsabilidade por um grupo maior, enquanto o outro o faz por um grupo menor.
Ensino em equipe	Os dois professores dão a mesma aula ao mesmo tempo. Um pode ser o modelo enquanto o outro fala. Um pode demonstrar enquanto o outro explica. Os professores podem representar um papel ou trocar de papéis em turnos durante a aula.

(Tabela 1 – Fonte: CARVALHO, P. & SANTOS, M., 2013, p. 2728 e 2729)

Pode-se dizer que nesta pesquisa, o coensino foi aplicado nos tipos Ensino Alternativo e Ensino em Equipe.

A aplicação do coensino tipo Ensino Alternativo e Ensino em Equipe ocorreu em função das demandas observadas em sala de aula. Por conta das especificidades do aluno com TEA e da turma, houve a necessidade de o professor regular assumir o grupo maior e o professor “especial” assumir o grupo menor. Em outras situações, o ensino em equipe apresentou ser mais eficiente, pois enquanto o professor “especial” estava com a turma, o professor regular assumiu o papel de modelo, para o aluno com TEA.

Vygotsky (1988) utiliza a ideia da mediação para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio histórico. Enquanto sujeito do

conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, a construção do conhecimento ocorre através da interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos... (LOPES & CARVALHO, 2013, p. 569)

Por acreditar que “*a construção do conhecimento ocorre através da mediação*” (Vygostky, 1998^a), muitas escolas estão colocando em sala de aula, além do professor de classe, mais um professor.

O segundo professor tem a função de dividir o ensino do grupo, enquanto o professor regente realiza o acompanhamento individualizado com um determinado aluno ou com um grupo menor de crianças.

Ou seja, este suporte pode ser oferecido individualmente ou em pequenos grupos, fora do ambiente da sala de aula, ou em salas equipada com materiais pedagógicos. Já o mediador fica restrito apenas, a acompanhar o dia a dia do aluno com necessidades educativas especiais e auxiliar na locomoção, quando necessário; e nas atividades de vida autônoma... (PLETSCH, 2012 *apud* LOPES & CARVALHO, 2013, P. 569)

O segundo professor para exercer a função de professor regente, necessita ter a mesma formação que o professor de classe e deve possuir uma formação ou vivências com alunos com necessidades educacionais especiais. Isso porque, tanto o professor regente, quanto o outro professor, terão a responsabilidade de promover o desenvolvimento de todos os alunos sejam eles com deficiência ou não.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber o engajamento tanto dos professores da turma do Pedro quanto da equipe de coordenação e orientação,

buscando sempre adaptar o currículo as demandas do Pedro, e ao mesmo tempo, sem descuidar do processo pedagógico do restante do grupo.

Abaixo, estão as ações que os dois educadores deveriam estar constantemente atentos para realizar, durante e após o período escolar, para que a inclusão de alunos com TEA e dos demais alunos seja um sucesso. (Lopes & Carvalho, 2013). São elas:

- ✓ Desenvolver práticas pedagógicas colaborativas a fim de reduzir as barreiras de exclusão e facilitar o acesso do educando ao currículo escolar e ampliar sua relação com seu grupo etário;
- ✓ Ampliar a participação do aluno com TEA em todas as atividades oferecidas pela instituição de ensino;
- ✓ Elaborar um currículo diferenciado que favoreça o processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA;
- ✓ Construir materiais pedagógicos que facilitem o processo de ensino aprendizagem do aluno;
- ✓ Participar, junto com a direção, coordenação e comunidade escolar, da elaboração do Projeto Político Pedagógico, organizando-o dentro de uma perspectiva de inclusão em educação;
- ✓ Participar das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe;
- ✓ Orientar as famílias para o envolvimento e participação no processo educacional do educando;
- ✓ Participar, junto com a coordenação pedagógica e orientação educacional, do processo de identificação e atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas temporais ou permanentes.

A proposta de coensino, ao contrário do mediador escolar, permite que o professor de classe participe integralmente do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. A possibilidade da existência de um outro professor permite que ele observe detalhadamente o comportamento das crianças, pois ele percebe detalhes que seriam perdidos por apenas um

professor em sala. As intervenções, sendo feitas diariamente, trouxeram imenso benefício para a melhora da criança com TEA, assim como para todos os alunos.

Vale deixar claro que, não sou contra a proposta do mediador escolar, entretanto, apresento algumas ressalvas:

- a) Uma vez que o mediador trabalha apenas com um aluno, os demais sofrem certo tipo de exclusão, pois a dinâmica da sala mostra que um determinado aluno tem a preferência;
- b) O mediador não permanecerá todos os anos de escolaridade deste aluno, então o professor de classe deve estar preparado para assumir tal situação;
- c) O problema está ainda centrado no aluno, pois este é quem tem se adaptar, já que a escola só educa aqueles que têm condições de acompanhar as atividades propostas por ela;
- d) A responsabilidade sai das “mãos” do professor de classe e passa para o mediador, por exemplo, quando uma criança com TEA se desorganiza, o professor de classe espera que o mediador contenha o aluno, trabalho este que deveria ser do professor de classe; e
- e) Em algumas situações há discordância entre professor e mediador, o que gera mensagens duplas para a criança.

A mediação é uma medida, a meu ver, de caráter emergencial, enquanto as escolas se reestruturam para receber todos os tipos de alunos. Afinal, progredir no sentido da inclusão não é uma tarefa fácil nem simples.

O coensino, ao contrário da integração escolar, não exige que o aluno seja preparado para estar em uma sala de aula regular. De acordo com Glat e Blanco, a integração

propõe oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível. Este modelo visa preparar

alunos para ingressarem em classes regulares, quando recebem, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou em outras modalidades especializadas... (GLAT & BLANCO, 2007)

Através da alternância de papéis, na sala de aula, foi possível que Pedro e a turma pudessem participar de todas as tarefas previstas no planejamento. A proposta de dois professores em sala *“permitiu que ambos sejam intermediários nas questões de aprendizagem, de linguagem e social. O trabalho em conjunto favoreceu a participação das crianças e principalmente do Pedro (**alteração minha**) nas atividades proposta pela instituição.”* (Lopes & Carvalho, 2013, p. 576)

O comportamento de professor e aluno na aula revela certas regularidades de sentimento, pensamento e ação. Em parte, essas regularidades promanam de expectativas compartilhadas que os membros do grupo têm a respeito do comportamento mutuo... (BACKMAN e SECORD, 1971, p. 113)

O coensino permitiu que os educadores refletissem todo tempo sobre suas práticas, pois na atuação com as crianças eles têm um ao outro como espelho e podem, posteriormente, estar sempre revendo determinado comportamento ou atitude. A alternância de papéis permitiu aos educadores uma reflexão na forma que conduziram as aulas.

Podemos afirmar então que

(...) ser reflexivo significa tomar consciência, ter acesso aos esquemas que levaram os professores a agir de uma certa maneira no cotidiano. Perrenoud assinala que uma das funções de uma prática reflexiva é levar o profissional, na medida em que percebe que seus esquemas são inadequados a, fazê-los evoluir, modificá-los... (SUPLINO, 2009, p. 141)

A troca de papéis em sala de aula, permitiu que o professor de classe trabalhasse de maneira mais intensificada com Pedro, o que favoreceu o vínculo do docente com o aluno.

Além disso, foi permitido que o professor de apoio se reestruturasse emocional e fisicamente, visto que dentro da instituição de ensino, ao contrário do que ocorre nas terapias que a maioria dessas crianças frequentam, os alunos com necessidades educacionais especiais permanecem, no mínimo, 4 horas e meia... (LOPES & CARVALHO, 2013, p. 577)

Attwood (1998) propõe algumas estratégias que auxiliam os professores, pais e profissionais a lidarem com crianças e jovens com esses transtornos, com Síndrome de Asperger, Autismo e Distúrbio Específico de Linguagem – DEL. Muitas dessas estratégias, durante minhas observações em sala de aula, foram utilizadas pelos professores, intencionalmente ou não, nos momentos que elas lidavam com Pedro. De acordo com Attwood, as estratégias podem ser divididas em três grupos: Estratégias para o comportamento social, Estratégias para a linguagem e estratégias para o desenvolvimento cognitivo.

As estratégias para o comportamento social são: *Ensinar a: iniciar, manter e finalizar o jogo social; ser flexível, cooperativo e compartilhar. Ensinar a criança a fazer a leitura social. Por exemplo: história em quadrinhos que coloquem a situação real e as possibilidades de lidar com ela* (Attwood, 1998, p. 233 e 234); conversar com a criança sobre as manias e que isso pode causar estranhamento nas outras pessoas; estimular a participação em jogos com seus pares; trabalhar com as frustrações; e auxiliar na expressão de suas emoções, utilizando recursos visuais, diários, desenhos ou vídeos.

Em relação às estratégias para a linguagem, o autor ressalta que é importante valorizar e encorajar a criança a dizer quando não compreendeu algo; fazer uso de imagens para os diversos momentos de comunicação; explicar metáforas e outras figuras de linguagem. (Attwood, 1998). Como por

exemplo, auxiliar na compreensão dos enunciados e poesias; Evitar o uso de abstrações e comunicar-se com frases simples e curtas; estimular a crianças a pedir ajuda quando não entender alguma coisa.

Nas estratégias para o desenvolvimento cognitivo, deve-se favorecer e estimular o faz-de-conta e elaboração de hipóteses para a resolução de seus problemas, auxiliar na compreensão e assimilação dos papéis sociais existentes, permitindo que a criança aprenda a lidar com as regras e normas sociais; estimular e auxiliar a criança a pensar sobre como a outra pessoa se sente antes da pessoa dizer; Elogiar a criança sempre que ela fizer algo correto; e encorajar a criança na visualização de diagramas e analogias, pois a aprendizagem visual é melhor. (Attwood, 1998)

Carvalho (2008) listou alguns aspectos importantes a respeito do trabalho do coensino em sala de aula. Esses aspectos servem de norte para auxiliar os professores a trabalhar de maneira colaborativa, visto que, o professor ainda tem o hábito de centralizar o processo de ensino e aprendizagem em si, porém quando temos dois professores, a dinâmica da sala de aula muda.

Segundo Carvalho (2008), o segundo professor não tem função de auxiliar. Ele tem a mesma autoridade de um professor regente. Além disso, ele é um tradutor, um mediador dos conflitos. É importante que os dois professores entrem em sistema de cooperação, buscando estar, sempre que possível, em sintonia. Isso porque a criança precisa saber quem está no comando, para que, apesar dela não poder realizar sempre o que deseja, ela se sentirá protegida, cuidada. Isso significa dizer também que é necessário que os dois professores sejam consequentes com a criança e que ela saiba as regras estabelecidas previamente entre ela e os dois professores. É necessário fazer com que o educando saia de seus interesses restritos, utilizar imagens para facilitar a comunicação, como por exemplo, um quadro com a rotina para ajudar a criança a se organizar e antecipar o que irá acontecer no seu dia. É importante, negociar as manias da criança, como por exemplo: uma criança

que fica abrindo e fechando a porta sem parar, é necessário combinar com ela de abrir e fechar a porta duas vezes e depois fazer outras coisas.

Nas atividades pedagógicas, é necessário dividir as tarefas em etapas, o professor precisa ajudar a criança com TEA a direcionar atenção do aluno para o outro professor em situações de rodinha ou contação de histórias, favorecendo que a criança tenha um contato visual de qualidade com o professor que está realizando a tarefa com o grupo. Buscar assuntos do interesse do educando também auxiliam na realização das tarefas. (Carvalho, 2008)

Ao utilizar material pedagógico diferenciado, e caso o educando questione o porquê disto, é importante frisar as semelhanças e não as diferenças (Carvalho, 2008). Por exemplo: mostrar para a criança que o material utilizado é sobre o mesmo assunto que a turma está tratando em sala.

Carvalho (2008) ressalta também que a presença de outro professor em sala não exclui que as outras pessoas que trabalham na escola tenham que aprender a lidar com estas crianças, pois todos são educadores: a professora, as auxiliares, a faxineira, as inspetoras, os porteiros e etc..

É importante lembrar que dois professores em sala estão para ajudar e não para criar dependência do aluno. Se o aluno já dá conta de realizar determinada atividade com autonomia, não há necessidade que um professor trabalhe com ele. Uma maneira de estimular a sua autonomia e vínculo com as demais crianças do grupo, é colocá-lo, sempre que possível, como ajudante da turma.

Se pudéssemos utilizar uma metáfora, diria que o trabalho com coensino é uma “dança”, pois os professores precisavam estar o tempo todo em sintonia para ambos conseguirem atender a turma e ao Pedro sem excluir nenhum aluno. Posso dizer que em algumas situações, percebi dificuldade dos docentes. Mas com o tempo, a impressão que tivemos é que apenas no olhar elas se comunicavam e trocavam de papéis, mas para isso acontecer, ambas

tinham que conhecer muito bem o planejamento elaborado previamente para a aula.

4.3. O que Observamos na Prática

Pedro, assim que ele ingressou na escola as professoras de classe, a coordenação pedagógica e o Setor de Inclusão, realizaram uma avaliação para verificar as habilidades psicoeducacionais da criança. O instrumento utilizado foi o Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R).

O PEP-R¹ é uma avaliação baseada no PEP de Schopler & Reichler (1979) (a avaliação na íntegra encontra-se no ANEXO II) do perfil psicoeducacional da criança com TEA. Este instrumento permite *“avaliar crianças com problemas de desenvolvimento antes dos dois anos de idade.”* (Serra, 2015) Pois:

A maioria dos itens não dependem de habilidades de linguagem; aplicação flexível permite o ajuste aos problemas da criança; não tem tempo determinado para a aplicação dos itens; os materiais são concretos e atraem o interesse mesmo de crianças severamente comprometidas. Contempla uma gama de níveis de desenvolvimento; os itens de linguagem são separados das outras áreas funcionais. Elimina a noção obsoleta da *“intestável criança autista”*... (SERRA, 2015)

O PEP-R foca sua avaliação do nível mais fácil para o mais complexo, o que favorece a interação da criança com o seu processo de ensino e aprendizagem. Outro fator relevante, é que instrumento *“se concentra nas dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta.”* (Serra, 2015)

O PEP-R avalia o desenvolvimento nas áreas:

- Imitação
- Percepção
- Coordenação motora fina

¹ ¹ O PEP-R, documento utilizado na avaliação de Pedro, foi retirado do site www.int.gov.br/component/docman/doc_download/235-aplicao-e-interpretacao-de-resultados, organizado pela prof. Dra. Dayse Serra. Último Acesso: 25 de junho de 2015

- Coordenação motora ampla
- Coordenação olho-mão.
- Desempenho cognitivo e cognitivo verbal.
- Relacionamento e afeto.
- Brincar e interesse por materiais.
- Respostas sensoriais e linguagem.

Em relação à imitação, são avaliados os seguintes aspectos: manipula um caleidoscópio?; Toca duas vezes uma campainha?; Enrola argila?; Manipula marionete?; Imita sons de animais?; Imitações com objetos?; Imita movimentos motores amplos?; Faz jogo social de bebê?; Repete de 2 a 3 dígitos?; Repete de 4 a 5 dígitos?; Imita com objetos sonoros?; Repete sons?; Repete palavras?; Reage à imitação de suas próprias ações?; Dá “adeus” com a mão?

Na área da percepção: Acompanha visualmente movimento?; Busca visualmente ao longo da linha média?; Apresenta dominância ocular?; Completa quadro de formas geométricas?; Pareia blocos coloridos com discos?; Reage a som de castanholas?; Reage a som de apito?; Reage a gestos; Encontra bala sob xícara?; Ouve e se orienta pelo som de sino?; Demonstra interesse pelo livro de figuras?;

Em relação à coordenação motora fina: Desenrosca a tampa de um pote?; Faz bolinhas de sabão?; Pressiona com o dedo?; Segura um palito?; Modela uma tigela com argila?; Toca com o polegar os outros dedos da mão na mesma sequência?; Enfia as contas no barbante?; Retira contas de um eixo?; Coloca as contas em um eixo?; Usa as mãos cooperativamente?; Desenha uma pessoa?; Corta com tesoura?; Identifica e entrega objetos?; Joga objetos na cesta?; Consegue pegar “pinçando”?; Aciona interruptor de luz?

Na coordenação motora ampla avalia: Cruza linha para pegar objetos?; Anda sozinho?; Bate palmas?; Fica sobre um pé só?; Pula usando ambos os pés?; Pega a bola?; Joga a bola?; Chuta a bola?; Apresenta dominância de membros inferiores?; Carrega a bola?; Empurra a bola?; Sobe escadas usando alternadamente os pés?; Sobe na cadeira?; Empurra-se sobre plataforma?; Toma suco no copo?; Balança as contas no barbante?; Transfere objetos de uma mão para a outra?; Apresenta dominância manual?; Coordenação olho-mão; Ajusta as formas nos locais corretos?; Encaixa as peças nos locais pelo tamanho?; Encaixa as peças do quebra-cabeça?; Escreve espontaneamente?; Copia linha vertical?; Copia círculo?; Copia quadrado?; Copia triângulo?; Copia forma de diamante?; Consegue colorir um desenho?; Traça formas?; Pareia letras?; Copia letras?; Empilha blocos?; Coloca blocos na caixa?

No desempenho cognitivo: Aponta para partes do corpo da marionete?; Aponta para as próprias partes do corpo?; Apresenta interação complexa com marionetes?; Identifica formas receptivamente?; Identifica receptivamente grande e pequeno? Indica a posição das peças do quebra-cabeça?; Completa o quebra-cabeça?; Nomeia cores receptivamente?; Encontra objeto escondido?; Identifica letras?; Escreve o primeiro nome?; Identifica objetos pelo tato?; Faz um menino das peças de feltro?; Conta receptivamente?; Atende 2 instruções sequenciais; Seleção de 2 opções; Simula o uso de objetos; Seleciona cartões por cor ou forma; Pareia objetos a figuras; Entrega objetos sob pedido; Demonstra as funções dos objetos; Identifica figuras receptivamente; Responde a instruções verbais; Responde a comandos simples; Lê e acompanha instruções.; Antecipa rotinas;

Em relação ao Cognitivo verbal: Identifica formas expressivamente? Identifica expressivamente grande e pequeno?; Nomeia cores expressivamente?; Gestos pedindo ajuda?; Responde o próprio nome?; Você é um menino ou uma menina?; Identifica letras expressivamente?; Conta 2 a 6 blocos?; Repete 2 a 3 dígitos?; Repete de 4 a 5 dígitos?; Conta em voz alta?; Identifica números expressivamente?; Resolve problemas de adição e subtração?; Nomeia objetos?; Identifica figuras?; Repete frases ou sentenças curtas?; Repete sentenças simples?; Repete sentenças complexas?; Usa

frases de 2 palavras?; Usa frases de 4 ou 5 palavras?; Usa plurais?; Usa pronomes?; Lê palavras curtas?; Lê com poucos erros?; Lê com compreensão?.

Após a aplicação da avaliação do PEP-R, é gerado um relatório sobre os aspectos observados. Dos itens avaliados podem-se perceber os seguintes aspectos no referido relatório:

Há um bom desempenho psicomotor no que tange ao esquema corporal. Em geral sua coordenação motora ampla é desenvolvida. Pedro move-se com facilidade, agilidade apropriada à sua idade, porém na realização de gestos mais amplos ainda necessita de um pouco de organização.

De acordo com Moore

(...) crianças com autismo podem ter tanto o funcionamento motor fino como grossos afetados, devido a problemas neurológicos. Pode ser difícil imitar e executar tarefas motoras, o que por sua vez afeta a coordenação, ritmo e destreza (veja tabela 1). Apesar de alguns indivíduos com autismo não apresentarem déficit motor, muitos experimentaram grandes dificuldades na escola, especialmente com escrita manual anotações e atividades físicas como correr e jogar bola... (MOORE 2002, P.41)

Abaixo, segue o quadro elaborado por Moore sobre as características motoras de crianças com TEA.

Características Motoras de crianças com TEA (adaptação própria)
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação pobre • Equilíbrio pobre • Hipotonia (baixo tônus muscular) • Disgrafia (incapacidade de escrever de maneira legível) • Planejamento motor pobre ou vagaroso (ritmo, imitação e execução dos

movimentos)

- Planejamento visuomotor pobre ou vagaroso

(Quadro 1 – Fonte: MOORE, 2002, p 41)

Durante nossa permanência em sala de aula, pudemos perceber que Pedro apresentava certa dificuldade para atividades motoras amplas. Havia uma rigidez e, muitas vezes, desconhecimento na realização de algumas tarefas. Como o autor colocou na citação acima, acreditamos que Pedro não possui déficit motor, porém a dificuldade apresentada ocorre em decorrência das poucas experiências vivenciadas por Pedro.

Crianças com TEA necessitam de um esforço específico da família e da escola para alcançar o desenvolvimento motor através do planejamento das atividades e ações. Isso acontece pois, em função do transtorno, a criança com TEA pode apresentar um atraso no seu desenvolvimento como um todo e, por isso, as ações do adulto sobre a criança deve ser sempre intencionais. Uma criança com o desenvolvimento normal sendo colocada em um parque, por exemplo, olha ao seu redor, busca os objetos ao seu redor e experimenta esses objetos. Já Pedro, necessitava, muitas vezes, da condução do adulto para que ele estabelecesse algum tipo de relação com o objeto e garantisse com isso o desenvolvimento de alguma habilidade motora.

Em continuidade à apresentação de trechos do relatório, no que tange ao relacionamento interpessoal *Pedro não demonstrou resistência a interação social. Durante algumas brincadeiras, Pedro respondeu às investidas do avaliador, através de sorrisos, balbucios e o uso do toque. Quando o avaliador dramatizou uma situação com Pedro, ele ficou triste ao ver a reação do avaliador e começou a chorar.*

Isso significa que houve uma interação entre o avaliador e Pedro. Foi como se Pedro tivesse conseguido “ler” o que o avaliador sentiu.

A palavra interação significa o conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo, ou entre grupos de uma mesma comunidade. (Suplino, 2009)

De acordo com Siches (1968) interações podem ser expressas através de ações transitivas e intransitivas. Os atos transitivos são aqueles que emitidos, dirigem-se a outras pessoas (perguntar, estimular, agarrar e etc). Os intransitivos são emitidos sem dirigirem-se a outros e incidem sobre o próprio indivíduo (rir, chorar, andar e etc). No caso as crianças com TEA as interações através das ações transitivas emitidas são numericamente inexpressivas, se comparado às demais pessoas... (SUPLINO, 2009, p. 26)

Nessa situação pode-se dizer que Pedro realizou um ato intransitivo quando chorou ao ver a reação do avaliador. Ainda que Pedro não tenha aprendido perfeitamente o que se buscou ensinar, ele esteve sempre trabalhando a interação, a comunicação, a cognição e o movimento. Haverá muitas conquistas e erros, mas esse tipo de trabalho é primordial pelo valor da dinâmica da relação e pela constante busca da superação da dificuldade.

De acordo com a descrição do relatório, nos aspectos relacionados à imitação e jogo simbólico, *imitou o avaliador durante a brincadeira com as molas. Num segundo momento, foi oferecido massinha e um prato com colher, o avaliador iniciou a brincadeira de “dar comidinha”. Pedro continuou a brincadeira e deu comida para as pessoas que estavam na sala, repetindo e imitando a ação do avaliador.*

A brincadeira é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da imitação e para a reconstrução das situações do dia a dia. É durante o brincar que a criança internaliza ações e reproduz através do jogo simbólico os papéis e regras sociais. Vygotsky ressalta que

Brincar constitui uma atividade natural da infância. As crianças buscam oportunidades para brincar porque essa atividade reconstrói o cotidiano, através da imaginação, ajudando-as a compreendê-lo... (VYGOTSKY, 1982, p. 70)

Pedro demonstrou interesse adequado em brinquedos e outros objetos relativos ao seu desenvolvimento. Construiu, com a ajuda do avaliador, um quebra-cabeças de mais ou menos 15 peças, posteriormente brincou com jogo de encaixe dos alimentos e, durante a brincadeira, pronunciou o nome de três alimentos nos dois idiomas, alemão e português.

As situações de jogos e brincadeiras são importantes meios de estabelecer uma relação com qualquer criança. Nesse momento, Pedro teve a oportunidade de mostrar o que sabe e foi autor de sua ação, demonstrando certa autonomia. Pode-se dizer então que

A brincadeira realizada na escola se apresentou como um canal para a geração de muitas situações de interação, já que os contatos aconteciam de modo espontâneo e natural. Tal fato deve-se, provavelmente, ao fato de ser o brincar uma atividade típica da infância na qual as crianças sentem-se, por conseguinte, agentes autônomos de sua ação... (WAJSKOP, 2001, p. 28)

Além disso, durante o quebra-cabeça e o jogo de encaixe foi possível estabelecer uma comunicação, mediada pela ação, entre Pedro e o avaliador. A comunicação privilegiou a socialização entre Pedro e o avaliador. Foi como se o jogo servisse de suporte para facilitar e promover a interação social entre os dois.

Partindo dessa premissa, também acreditamos, que o brincar supõe um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos participantes. (Wajskop, 2001). Pode-se dizer então que o brincar é utilizado como um meio de comunicação bastante eficaz.

Dando continuidade ao relatório, *Pedro faz pouco uso do olhar com seus interlocutores. Apresentou o uso da audição, procurando com o olhar de onde o som da buzina se originou. Às vezes a reação se deu de forma atrasada e às vezes foi necessário a repetição do som para “ativar” sua atenção.*

A comunicação verbal não é totalmente ausente, apesar de não ser fluente. Em diversas situações, respondeu ao avaliador com frases de duas palavras ou palavras simples, como por exemplo, “não”, “não quero”, “cola”, “tesoura”. Em outras situações, fez uso da ecolalia, repetindo o que o avaliador ou sua mãe falavam.

Ao pensarmos na criança com TEA, pode-se perceber que há uma dificuldade de linguagem e comunicação de acordo com a gravidade do transtorno. Apesar de aparentemente pouco atentos à necessidade social de se expressar, muitos são sensíveis e procuram se comunicar por outras vias. Cabe ao educador e à família estarem atentos o tempo todo, realizando intervenções a fim de promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

A realização de atividades que estimulem a elaboração cognitiva na ação da comunicação é de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem. Por conta disso, é importante a criança com TEA adquirir compreensão na linguagem para a sua utilização, ou seja, utilizar outros recursos de comunicação, caso a fala apresente algum tipo de dificuldade. Além disso, é importante que o educador propicie habilidade de acesso a todos os saberes possíveis e desenvolva com ele a capacidade de lidar com a frustração e irritação que podem surgir em função da dificuldade de comunicação. Em muitas situações, crianças com TEA podem demonstrar muita irritabilidade por não conseguirem expressar o que querem ou o que sentem. Cabe ao professor buscar maneiras de compreendê-lo e ajudá-lo nesses momentos.

Após avaliação, a equipe se reuniu para elaborar o currículo diferenciado. De acordo com Saberes e Práticas de Inclusão

(...) a adoção de currículos abertos, ou seja, propostas curriculares diversificadas e flexíveis quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos. Eles propõem o mesmo currículo para todos os alunos. Porém, esse currículo deve ser adequado às

necessidades, capacidades e diferenças individuais. A adequação curricular é concebida como um elemento dinâmico da educação para todos e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas necessidades educacionais especiais. Esses parâmetros orientam as adaptações curriculares, quando necessárias, como meio de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos... (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, pg. 22)

Ou seja, as adaptações buscam possibilitar a maior individualização didática, envolvendo planos e ações pedagógicas para os alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educativa especial.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais ²,

a organização e estruturação do currículo na Educação Infantil compreende dois eixos de experiências: formação pessoal e social (identidade, autonomia, brincar, movimento e conhecimento de si e do outro) e conhecimento do mundo (diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita e matemática, conhecimento da natureza e sociedade)... (BRASIL, 1996)

De acordo com Saberes e Práticas de Inclusão³ “*as adaptações curriculares podem ser classificadas em pouco significativas e significativas.*” (Ministério da Educação, 2006). Ainda de acordo com o documento, “*as adaptações são pouco significativas quando há pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto de sala de aula. Já as significativas constituem estratégias para eliminação de barreiras no processo*

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Este documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental, em 1997.

³ Os Saberes e Práticas de Inclusão é uma coleção, elaborada pelo Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial em 2006, que traz temas específicos sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais das crianças, do nascimento aos seis anos de idade.

de aprendizagem diante da complexidade das atividades pedagógicas e diante das possibilidades da criança. ” (Ministério da Educação, 2006, p. 22)

No caso de Pedro, a instituição realizou adaptações significativas no currículo do aluno. As Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica

dispõem sobre a suplementação ou complementação curricular exigida de acordo com as características e necessidades dos educandos, tendo em vista completar, enriquecer, ampliar ou aprofundar a base curricular nacional. Propõe ainda, para os alunos com graves comprometimentos mentais ou múltiplos que não puderem se beneficiar do currículo comum, o desenvolvimento de currículo funcional para atender as necessidades práticas da vida. O currículo e a avaliação funcional têm o sentido de buscar meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais: o acesso ao conhecimento, à cultura e às atividades valorizadas pela comunidade para a inclusão social desses alunos... (BRASIL, 2001a)

Cutler (2000) apresenta critérios para inclusão de alunos com TEA. Segundo ele, a escola deverá preparar-se para atender a diferentes demandas e potencialidades; instituição de ensino precisa perceber as características da criança e realizar as adaptações “*acomodações físicas e curriculares necessárias.*” (Cutler, 2000) Além disso, é de fundamental importância o constante treinamento dos profissionais que trabalham na instituição; deve-se também avaliar precisamente as crianças.

Cutler (2000) ressalta também que a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada. No caso de crianças com TEA, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes. Além disso, “*a escola deverá prover todo o*

suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos” (Cutler, 2000) com TEA; avaliar o impacto que o ambiente pode causar na criança, e promover a alteração do espaço para melhorar a performance da criança; A realização de atividades físicas é fundamental para o desenvolvimento psicomotor.

O autor salienta ainda que os apoios terapêuticos são fundamentais para o desenvolvimento da inclusão; que os alunos com TEA precisam participar de atividades que eles tenham chance de sucesso, principalmente atividades de socialização e que a escola deverá demonstrar “*sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa*”. (Cutler, 2000)

A diferenciação do planejamento e do trabalho realizado em sala de aula foram fundamentais para facilitar a inclusão de Pedro. A construção de um currículo diferenciado é fundamental para o desenvolvimento de habilidade que necessitam ser conquistadas. De acordo com a Mittler (2003) a diferenciação

é o processo por meio do qual os professores satisfazem as necessidades de progresso curricular através de seleção de métodos pedagógicos apropriados que combinem com as estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, em um contexto de trabalho de grupo... (MITTLER, 2003, p. 166)

A diferenciação na elaboração do currículo e no planejamento de Pedro ocorreu para desenvolver as aptidões básicas, motoras, sociais e acadêmicas. Ou seja, foi estruturado um currículo que atendesse as demandas de Pedro dentro do contexto do grupo que ele estava inserido. Em algumas crianças típicas, alguns detalhes nem sempre são avaliados, como por exemplo, interação, contato ocular, resposta a estímulos oferecidos. No caso de crianças com TEA, muitas dessas habilidades devem ser priorizadas no currículo diferenciado.

Assim, foi elaborado um currículo diferenciado, a partir da proposta pedagógico e educacional da instituição de ensino onde Pedro estuda, que contemplou as seguintes áreas: Pessoal e Social, Linguagem, Lógica e Matemática, Ciências Naturais e Sociais, e Desenvolvimento Psicomotor.

Na área Pessoal e Social:

Objetivos Gerais: Desenvolver a Autonomia; Estabelecer vínculos de relacionamento com comunidade escolar; Desenvolver de hábitos de higiene, alimentação, organização pessoal e cuidado com o ambiente de convívio.

Objetivos Específicos: Contato Visual; A manifestação e o interesse por: pessoas, objetos, e pelo ambiente; Auto identificação dentro do seu grupo; Aprendizado por observação da ação do outro; cooperação; -Comportamento adaptado a rotina escolar; uso do banheiro; vestimenta independente; Comunicação; Identidade; Compreensão e execução dos combinados da sala.

Área de Linguagem:

Objetivos gerais: Assimilar a linguagem e desenvolver a compreensão da linguagem verbal e corporal; Estimular a expressão verbal compreensível propiciando a interação com seu grupo social e ampliação do vocabulário; Usar a linguagem como meio de comunicação.

Objetivos Específicos: contato visual; comunicação verbal e não verbal; Compreender o sentido do não; Compreensão dos combinados da classe; - Emissão de vocabulário para designar necessidades; Uso de vocabulário de forma significativa; Identificação do seu nome e do nome das pessoas mais próximas (familiares, educadores, amigos)

Área Lógico Matemática:

Objetivos gerais: Identificação de relações espaciais e topológicas; Desenvolver a quantificação e a relação número quantidade; Resolução de situações-problema, Construção da noção de tempo a partir de vivências e atividades diferenciadas

Objetivos Específicos: Identificar numerais e formas geométricas; Relação número quantidade; Noções temporais (Ontem, hoje, amanhã, daqui a pouco...); Discriminação de semelhanças e diferenças; Exploração de objetos de formas, texturas, espessuras, temperaturas, pesos e tamanhos distintos; - Realização de encaixes; Sequências e padrões; - Noções como: aberto fechado, grande pequeno, maior menor...

Área de Conhecimentos Naturais e Sociais:

Objetivos gerais: Identificação dos seres vivos com os quais a criança convive; Valorização das tradições brasileiras e alemãs; Família e amigos; Higiene, autonomia e saúde; Corpo humano; Órgãos dos sentidos

Objetivos Específicos: Percepção de gostos e sabores; Sensações distintas; Percepção de odores variados; Utilização das dependências do banheiro adequadamente; controle dos Esfíncteres; colocar e tirar a roupa; identificação e nomeação de seus pertences; nomeação e identificação das partes do corpo.

Área Psicomotora:

Objetivos Gerais: reconhecimento e representação do corpo como instrumento de auto expressão e comunicação; Ritmo corporal; Coordenação do movimento e equilíbrio em ações individuais, e situações de interação; Desenvolvimento de coordenação motora fina e grossa; perceber e utilizar o próprio corpo

Objetivos específicos: -Rolamento, Corrida, Saltos; Adquirir Equilíbrio estático; Realização de movimentos coordenados de mãos e dedos; Recorte e colagem; coordenação de movimentos viso manuais; Localização das partes do corpo; Controlar a cabeça; Postura; desembrulhar objetos; Dobrar papel; Folhear livros e revistas; Modelagem

Todos os objetivos, tanto geral quanto específicos, foram fundamentais para garantir a participação integral e efetiva de Pedro nos saberes escolares, favorecendo o atendimento as suas particularidades e também inseri-lo no seu

grupo escolar. O Projeto Escola Viva⁴, documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial propõe que

adaptações curriculares, são **respostas educativas** que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a **todos** os alunos e, dentre estes, **os que apresentam necessidades educacionais especiais**: o **acesso** ao Currículo; a **participação** integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação, escolar **tão comum quanto possível**; a **consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais**, no processo de elaboração: **1.** do Plano Municipal de Educação; **2.** do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; **3.** do Plano de Ensino do Professor... (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2000, pg 7)

Para auxiliar o trabalho das professoras, propusemos a elas a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para promover e garantir a inclusão do aluno. Foi a partir da avaliação do PEP-R e do currículo diferenciado que definimos os aspectos a serem trabalhados e desenvolvidos no PEI.

O PEI é um instrumento utilizado para *“a individualização do processo de ensino aprendizagem, construído com a comunidade escolar, demais profissionais, familiares e o próprio aluno, um programa de metas acadêmicas e sociais que atendam às necessidades e singularidades do sujeito.”* (Glat, 2012)

Podemos dizer, então, que o PEI pode ser um instrumento que facilitará o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Isso quer dizer que os alunos, sejam eles quais forem, terão a oportunidade de participar ativamente nesse processo de construção do conhecimento, pois a inclusão não é apenas estar no mesmo lugar, na mesma sala, mas poder participar das atividades acadêmicas e sociais de forma ativa.

⁴ O Projeto Escola Viva é um documento elaborado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial em 2000, para garantir o acesso e permanência de todos os alunos na escola.

Se o objetivo é dar a todos a chances de aprender, quaisquer que sejam suas origens sociais e seus recursos culturais, então, uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve...(PERRENOUD, 1999, pg. 25)

Ou seja, criar novos conceitos sobre o currículo, ampliando todas as experiências, a fim de favorecer o desenvolvimento dos alunos. A escola deve representar para todos os alunos um espaço significativo de aprendizagem.

O desenvolvimento da participação de todos (grifo nosso) facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento... (SANTOS & CRUZ, 1997,p. 12)

O PEI contemplou as seguintes áreas: socialização, linguagem e comunicação, cuidados próprios, psicomotricidade e cognição.

O PEI possui três datas. Essas datas correspondem às avaliações que ocorreram ao longo do ano letivo. O objetivo é avaliar se um conhecimento ou habilidade adquirida pelo aluno, em um determinado momento, continuou posteriormente ou se perdeu-se. Isso ajuda o professor criar estratégias e verificar se essas estratégias estão sendo eficazes.

Mas por que o aluno perderia o que já alcançou? De acordo com Mercadantes (2009) as nomenclaturas em uso são sinônimos para nomear um grupo que apresenta precocemente atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas e um padrão restrito de interesses. Além disso, segundo autor, “*o termo transtornos do espectro do autismo (TEA) se refere a uma natureza dimensional que interconecta diversas condições e não fica limitada às fronteiras claramente definidas pelos critérios das categorias diagnósticas.*” (Mercadantes, 2009) Isso significa dizer, que através das

intervenções pedagógicas o aluno pode vir a alcançar determinados níveis de desenvolvimento que, inicialmente, em seu diagnóstico não demonstrava.

Ademais, há uma legenda: ocorre com frequência, ocorre ocasionalmente, não ocorre e não observado. O item “ocorre com frequência” são ações, habilidades ou conhecimento que o aluno já realiza sem qualquer ajuda do professor, ou seja, realiza de forma autônoma. O item “ocorre ocasionalmente”, é quando o aluno ainda necessita de ajuda de outra pessoa para realizar a tarefa ou quando em alguns momentos ele consegue fazer sozinho e em outros momentos, não. O “não ocorre” refere-se a atividades que o aluno não consegue realizar sem ajuda do outro. Ou seja, são tarefas que o professor precisa fazer um direcionamento físico da criança durante a atividade, movendo as mãos ou o corpo do aluno. Por fim, o “não observado” diz respeito a tarefas que o professor ainda não conseguiu observar em sala.

Abaixo de cada tabela tem um espaço para observações, onde o professor pode detalhar mais alguma situação que ocorreu e que ele julgou importante registrar. Vamos detalhar apenas as áreas que contemplam o PEI, relatando como o aluno chegou e de que formas as intervenções o auxiliaram a progredir.

Em relação à socialização, observamos e intervimos nos seguintes aspectos: manter contato visual, manifestar interesse por: pessoas, objetos, e pelo ambiente, auto identificar-se dentro de um grupo, aceitar o contato físico com o outro, procurar o contato físico com o outro, compreender e atender ordens, participar da atividade cooperativa em grupo, aceitar mudanças na adaptação da rotina escolar, observar a ação do outro, compreender e obedecer regras sociais, imitar gestos, participar de dramatizações, apresentar comportamento adequado a ambientes coletivos, realizar atividades com independência (calçar-se, vestir-se.), e , por fim, compreensão e execução dos combinados da sala.

Ao longo do ano letivo, diariamente os professores estimulavam Pedro na realização das tarefas em grupos; na participação na rodinha, mesmo que

por um tempo menor do que o do grupo; constantemente procurávamos o contato físico com ele e estimulávamos as crianças a procurarem também. Nessas horas Pedro demonstrava muita resistência, não aceitando o contato do outro.

Nas situações em sala de aula, parecia que Pedro buscava constantemente o isolamento. Os educadores necessitavam estar o tempo todo atentos e realizando intervenções intencionais para que Pedro realizasse as tarefas propostas. Em muitos momentos parecia que Pedro não tinha emoções, ou seja, procurava muito pouco as crianças, quando as crianças o procuravam parecia que ele não estava atento, nem preocupado com o que elas falavam. Em situações de conflitos, Pedro por vezes chorava e gritava, mas pouco se expressa verbalmente sobre a situação. Além disso, quando alguém o abraçava, ele só retribuía o abraço de volta, quando um dos educadores pegava os seus braços e o fazia.

Segundo Mercadantes (2009) existe um mito acerca da ausência de afetividade da criança com TEA, o que não é corroborado pelos estudos. *“Grande parte dos afetos são “primitivos”* (Mercadantes, 2009), considerando uma perspectiva de desenvolvimento filogenético, e se mantêm preservados nessas crianças e nos adultos.

O que se observa, na realidade, é uma limitação da expressão dos afetos e uma limitação na discriminação dos afetos mais complexos, que dependeriam do desenvolvimento do cérebro social. Uma maneira de entender parte do que acontece com esses indivíduos é admitir que o desempenho na interação social estaria prejudicado pela falta de entendimento das regras sociais, as normas implícitas que regulam um encontro social... (MERCADANTES, 2009, p. 19)

De acordo com Gadia, Tuchman e Rotta (2004), as dificuldades na interação social em **TEA**

podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade de participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstração

inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional...
(GADIA *et al.*, 2004, p. 84)

Em relação ao contato visual, inicialmente mantinha o contato por alguns segundos, apenas. Por conta disso, necessitava que o docente estimulasse o olhar através de objetos de seu interesse.

Indivíduos com autismo apresentam prejuízos no conhecimento, entendimento e compartilhamento de suas emoções com os outros. A inabilidade social seria resultando da dificuldade em entender o próprio estado mental, assim como o dos outros. Esse prejuízo parece advir do escasso contato olho no olho e da incapacidade de imitação de outras pessoas, de funções primárias na construção de um cérebro social que, frequentemente, estão prejudicadas em indivíduos com autismo... (MERCADANTES, 2009, P. 31 e 32)

A proximidade do adulto facilita a entrada de Pedro na relação com o objeto. Era como se Pedro precisasse de ajuda para descobrir o interesse pelo brincar.

Durante a brincadeira as crianças têm a oportunidade de interagir e confrontar com diversas situações. Nesses momentos, ocorre o aumento do vínculo entre os educandos, “*e são construídas pontes de encontro entre elas.*” (Wajskop, 2001).

Em relação às mudanças na rotina, os educadores preparam imagens e, diariamente mostravam para Pedro organizando o seu dia e antecipando o que iria acontecer, a fim de evitar uma desorganização e irritação.

A divulgação da rotina diária é benéfica para todas as crianças e essencial para as crianças **com TEA** (alteração minha). A familiaridade e previsibilidade que isso proporciona ajuda a criar segurança e, portanto, reduz a ansiedade. Afixe a rotina ou o horário no mesmo lugar todos os dias.(...) Para os alunos que ainda não leem, uma rotina com figuras pode ser feita usando fotos. Para fazer esse tipo de Rotina Diária, tire fotos do estudante fazendo cada lição e atividade e organize-as como a de um rotina escrita, na sequência do dia... (MOORE, 2002, P. 62)

Na rodinha, era comum colocar Pedro sentado em frente ao professor para ele poder ver todas as expressões faciais e movimentos corporais que o docente realizava. Em muitas situações, outro educador, sentava atrás de Pedro e, durante as canções, fazia os movimentos com os braços do aluno. Ao final do ano, por alguns minutos, Pedro conseguia imitar e acompanhar 2 músicas. Esse momento com o grupo auxiliou Pedro a praticar habilidades sociais e realizar imitações.

Trabalhar em grupo (...) cria oportunidades para prática de habilidades sociais, como troca de funções, conversa, compartilhar interesses e cooperação, além de trabalhar conceitos e habilidades contemplados na tarefa... (MOORE, 2002, P. 59)

Em alguns momentos, durante a rodinha, ele verbalizou muito, comprometendo o desenvolvimento da aula, sendo necessário dar funcionalidade à sua fala, ou trocar a sua atividade.

Pedro apresentava, habitualmente, comportamentos inapropriados como: jogar-se no chão, chutar, bater palmas, correr, afastar-se do grupo, sacudir as mãos e brincar com a saliva.

Em diversas situações apresentava condutas estereotipadas em seu repertório comportamental como sons estranhos, gritos, sacudir as mãos e agressões dirigidas a si mesmo e aos professores. Estes comportamentos são denominados *“autoestimulatórios e autoagressivos”*. (Suplino, 2009)

Suplino (2009) relata que os comportamentos autoestimulatórios se caracterizam por movimentos repetitivos de partes do corpo ou do objeto. *“Apesar de serem ritualísticos, não causam danos físicos ao indivíduo. Enquanto estão envolvidos com esses comportamentos, os indivíduos ficam impedidos de participar das brincadeiras, atividades escolares ou outros*

eventos sociais, o mesmo ocorrendo com condutas autoagressivas. ” (Suplino, 2009)

Nessas situações as educadoras buscavam trazer Pedro de volta para a atividade que estava realizando.

Nos aspectos da área de linguagem/comunicação foram trabalhados os seguintes itens: responder a atenção dada pelo outro; executar instruções simples acompanhadas de gestos; compreender o sentido do não; reconhecer partes do corpo em si; reconhecer partes do corpo no outro; reconhecer e apontar objetos e figuras; seguir regras; vocalizar em resposta a atenção ao outro; repetir sons; emitir sons onomatopaicos; emitir palavras isoladas; emitir palavras isoladas designando necessidades; dizer o próprio nome; dizer o nome de pessoas conhecida; e dizer obrigado, por favor, com licença quando necessário; nomear cores, formas e tamanhos.

Os professores apresentavam uma conduta bastante positiva a fim de promover a maior comunicação de Pedro com as crianças da turma. Elas estimulavam a amizade e interação entre as crianças, propondo brincadeiras e jogos com a turma.

Além disso, constantemente conversavam com o grupo sobre o “funcionamento” de Pedro. As crianças tinham muitas perguntas como, por exemplo: por que ele chora quando ele quer alguma coisa? Por que a atividade dele é diferente? Por que ele às vezes tentar agredir a professora? Por que ele faz algumas atividades fora da sala ou em outras turmas?

Para sanar essas dúvidas, constantemente as professoras faziam rodas de conversa sobre o tema. Sempre havia um objeto disparador, como por exemplo, o livro “Silvia”, ou então elas passavam algum vídeo relacionado ao tema. A postura das professoras fazia com que as crianças olhassem para Pedro de uma maneira positiva, sem preconceitos e isso estimulava a amizade entre eles. Conforme Sacristán

(...) a amizade é praticada entre iguais. É um sentimento que iguala, quando se estabelece entre seres desiguais, trazendo anexa a ideia de paridade entre aqueles a quem une, pois algo que se apoia na semelhança, ao mesmo tempo em que a cria... (SACRISTÁN, 2002, p.112)

Além de estimular a amizade, essas situações estimulavam os laços afetivos entre eles, pois elas organizavam o espaço físico que promovia esse tipo de comportamento. As professoras semanalmente trocavam as crianças de lugar para que todas tivessem a oportunidade de conviver mais com Pedro, havendo dessa forma, trocas afetivas. Segundo Wallon (1995), as emoções dependem, também, da organização dos espaços físicos para se manifestarem mais facilmente.

Assim, as crianças, diariamente, foram construindo uma imagem positiva de Pedro, mesmo que ele apresentasse comportamentos socialmente inadequados. Ou seja, *“a vinculação afetiva não é estabelecida diretamente com pessoas, mas com as imagens destas construídas pelos sujeitos.”* (Castilla 2000 *apud* Sacristan, 2002)

Os itens *responder a atenção dada ao outro; reconhecer as partes do seu corpo e nomear cores, formas e tamanho*, Pedro não realizava sozinho. Necessitava constantemente da intervenção do adulto. Foram trabalhadas atividades de reconhecimento do esquema e de imagem corporal. Pedro compreendia o sentido da palavra “não”, e demonstrava bastante irritação sempre que a ouvia. Emitia sons onomatopaicos, e em muitas situações, acabava agitando a turma. Nessas situações, o educador necessitava oferecer outra tarefa para Pedro para que ele parasse de realizar esses sons durante as rodas e leituras de histórias. Apenas emitia palavras isoladas, quando tinha desejo. Por vezes, dizia a palavra “água”, demonstrando estar com sede. Seu nome e o nome de outras pessoas, realiza apenas com a orientação do professor, ou seja, o docente falava o nome da pessoa e Pedro repetia. A nomeação de cores, formas e tamanhos ocorria de maneira mecânica e descontextualizada. O educador, junto com Pedro, durante as tarefas falava os nomes das formas ou cores ao mesmo tempo que apontava, e Pedro repetia.

Ao se estudar a linguagem no transtorno do espectro do autismo (TEA), verificam-se comportamentos incomuns no desenvolvimento típico, ou desvios qualitativos, variando da ausência da comunicação verbal à inabilidade no uso funcional da fala para conversação, com repetição da fala do outro, uso incomum de palavras e manutenção de um mesmo assunto... (MERCADANTES, 2009, P. 98)

De acordo com Williams & Wright (2008) crianças com TEA não se comunicam como aquelas que têm o desenvolvimento normal.

Seus problemas com a Teoria da Mente e com o entendimento da essência dificultam a comunicação social. Geralmente, estão alheias as necessidades dos ouvintes e não captam as informações não verbais no rosto dos outros. Às vezes, o seu comportamento parece insolente porque não entendem a essência do comentário dentro de determinado contexto social... (WILLIAMS & WRIGHT, 2008).

Quanto aos cuidados próprios, foram observados os aspectos: comer com ajuda; comer com as próprias mãos; mastigar e engolir corretamente; alimentar-se sozinho; controlar esfíncteres durante o dia; usar as dependências do banheiro adequadamente; fechar e abrir zíper, botões e colchetes; calçar e tirar sapatos; amarrar cordões; despir blusas e casacos; vestir e lavar e secar as mãos; assoar o nariz; limpar coisas derramadas; e guardar seus pertences.

Quase todos os itens Pedro conseguiu realizar com autonomia. Os únicos itens que Pedro precisava de ajuda eram em momentos de fechar o zíper, botões e colchetes; amarrar os cordões do sapato; e limpar coisas derramadas. Nessas tarefas, Pedro recebia o auxílio dos professores. Em relação aos sapatos, foi sugerido que Pedro substituísse os sapatos com cadarço, por tênis com velcro e ao invés de zíper, roupas com elástico. Isso ocorreu pois Pedro ficava muito desorganizado quando tinha que amarrar os sapatos, ele ficava irritado, perdia muito tempo e acabava não concluindo a tarefa.

Na psicomotricidade foram avaliados os itens: folhear livros e revistas; amassar papel; rasgar; dobrar papel; recortar; realizar movimentos coordenados com as mãos e os dedos; fazer movimentos circulares com as mãos; adquirir equilíbrio estático; balançar; subir e descer escadas; correr; andar; engatinhar; ficar de pé; arrastar-se; sentar; rolar; e controlar a cabeça.

Os movimentos de dobrar papel, rasgar, realizar movimentos coordenados com os dedos e fazer movimentos circulares com as mãos, Pedro necessita de auxílio do professor, não realizando essas tarefas sozinho. Em momentos que Pedro necessitava recortar, ele utilizava uma tesoura adaptada que o auxiliava e facilitava no manejo da tesoura. As demais habilidades, Pedro realizava com bastante autonomia e sem dificuldades.

Durante a rodinha de início ou fechamento do dia, no início do ano, Pedro precisava ficar no colo de um dos professores, pois sem o auxílio do adulto, Pedro se recusava a participar da organização da rotina e das brincadeiras propostas. Após alguns meses, Pedro já participava da roda, permanecendo sentado com a ajuda de um professor sentado ao seu lado. Em dezembro, Pedro já permanecia na roda apenas na companhia das crianças do seu grupo, sem precisar da presença do adulto. Nos momentos de desorganização ou quando se sentia frustrado, por não ter sua vontade atendida, era necessário que o educador massageasse as mãos ou os pés de Pedro para acalmá-lo. *“As experiências sensoriais e motoras, juntamente com a relaxação, propostas pela psicomotricidade, reforçam os limites do corpo, mal definidos na criança autista.”* (Villard 1984, *apud* Mousinho, 2002)

Durante as brincadeiras livres, quando as crianças definiam com quem e com o que iam brincar, Pedro, todos os dias, procurava o alfabeto e ficava organizando-o de trás para frente e de frente para trás, ou então, ficava rodando pela sala de aula. O professor de apoio ou o de classe, muitas vezes, escolhiam um jogo e convidavam um colega para jogar juntos com Pedro.

Nessa situação, Pedro ficava resistente, não querendo participar, mas, após muitas investidas do educador, Pedro acabava participando da brincadeira. Esses momentos foram fundamentais para auxiliar no desenvolvimento simbólico e na compreensão das regras do jogo. Em outros momentos, quando o alfabetário não estava disponível na sala, Pedro buscava um outro brinquedo e manuseava-o por alguns segundos e, depois, largava-o no chão. O educador buscava brincar com o brinquedo escolhido por Pedro, pois Pedro, ao manusear o objeto, não dava função nenhuma para ele. Um exemplo dessa situação, era quando Pedro pegava um carrinho para brincar e ficava, o tempo todo, focado na roda do carro ou em outros detalhes, sem de fato brincar com o carro.

As intervenções pedagógicas devem valorizar e promover a iniciativa e a criatividade dos educandos. Por conta disso, o professor deve se colocar no papel “*mediador entre o conhecimento e o aluno no processo de ensino-aprendizagem.*” (Saviani, 2000)

O contato ocular e físico com os adultos e as outras crianças, ainda era um desafio para Pedro. Ao longo do ano, os dois educadores estimulavam as crianças da turma e Pedro a se relacionarem de maneira mais qualitativa e significativa. Assim, em diversas situações, quando Pedro desejava algum brinquedo de algum colega, os professores faziam com que Pedro se aproximasse do amigo para pedir o objeto desejado, afim de estabelecer algum diálogo e interação entre os dois. Essa postura dos educadores favoreceu o vínculo positivo de Pedro com as crianças, melhorando significativamente sua relação com a turma.

(...) a aproximação que tentei foi justamente através daquilo que ela olhava, suas mãos. Comecei a incluir as minhas mãos nos seus olhos imitando seus movimentos e suas reações tônico-motoras. Assim, Marina começava a ver as minhas mãos do mesmo modo que via as suas. (...) Em certo momento, ela me lançou um olhar e encontrei os seus olhos por um instante. Instante no qual coloquei palavras em relação ao seu olhar, ao rosto e ao diálogo que neste cruzamento de olhares era engendrado situando aí um dizer mais além dos olhos, da ação de ver (...). (LEVIN, 2001, p. 205).

Pedro, aos poucos começou a procurar as crianças de seu grupo. Outro dia, no pátio, ele procurou dois colegas e os abraçou. As crianças, num primeiro momento, ficaram estáticas, sem saber o que fazer, mas com orientação do professor de apoio, elas retribuíram o abraço recebido. As crianças têm sido orientadas pelos professores, como elas devem falar com Pedro. Da necessidade de segurar o rosto dele, para conseguir o contato visual e sua atenção. Isso tem melhorado e enriquecido muito a relação de Pedro com as crianças da sala. Elas, cada vez mais, têm procurado Pedro para brincar.

As representações coletivas, assim, são exteriores às consciências individuais. Elas não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação... (SERRA, pag 46, 2002)

Ainda de acordo com Serra (2002), a educação é indispensável porque organiza as experiências dos indivíduos, pelo desenvolvimento da personalidade e garantia da sobrevivência e das próprias coletividades humanas. *“As práticas educacionais estão ligadas as técnicas, as normas e aos valores compartilhados por uma determinada cultura, ou seja, não há técnica pedagógica neutra.”* (Serra, 2002).

Pode-se notar que as habilidades relacionadas à área da cognição, eram as que Pedro demonstrava ter mais dificuldade e necessitar de mais intervenção dos professores.

Moore (2002) ressalta que o grau e o tipo de deficiência em processamento cognitivo variam muito entre indivíduos com TEA. O quadro 2 apresenta algumas das características cognitivas associadas à TEA.

Características de processamento cognitivo em crianças com TEA
<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez de pensamento e apego a rotina • Dificuldade em perceber o perigo • Seletividade exagerada a informações e estímulos

- Foco de interesse estreito e/ou intenso
- Impulsividade
- Dificuldade com funções executivas (planejar, priorizar, organizar)
- Dificuldade para discernir ficção de realidade
- Comportamentos estereotipados, repetitivos e/ou ritualísticos
- Dificuldade em interpretar informação multimodal
- Hiperlexia
- Dificuldade em recuperar memórias experienciais

(Quadro 2 – Fonte: MOORE, 2002, p 42)

As seguintes áreas foram avaliadas: interpretar estímulos visuais de acordo com: intensidade de luz, cor, forma, tamanhos, espessura altura; perceber sons do ambiente; discriminar diferenças e semelhanças; localizar fontes sonoras; reconhecer e reproduzir canções; empilhar cubos; realizar encaixes; rabisca; desenhar traços e círculos; fazer quebra-cabeças; montar e desmontar brinquedos; estabelecer relações através de objetos, figuras, numerais e palavras; escrever seu nome; assimilar e usar conceitos básicos de quantidade e número; relacionar causa e efeito; e modelar com argila ou massinha formas simples.

Assimilar e usar conceitos básicos de quantidade e número; relacionar causa e efeito; e estabelecer relações através de objetos, figuras, numerais e palavras eram as habilidades que Pedro apresentava a maior dificuldade. Ele reconhecia números e letras, pois não utilizava-os de maneira funcional. Ou seja, organizava os números, mas sem fazer relação quantidade com o algarismo. Em relação as letras, as reconhecia, mas não havia hipótese de leitura nem de escrita.

Moore (2002) ressalta também que crianças com TEA são incapazes de ter uma visão global e, ao mesmo tempo, concentram-se em demasia em determinadas características. Além disso, elas têm dificuldade de mudar o foco

de atenção quando estão interessadas em alguma coisa. Ou seja, em muitas situações quando é pedido a elas que mudem de atividade ou parem o que estão fazendo sem prepará-las antecipadamente para isso, pode encontrar resistência.

Moore (2002) lista as características mais comuns de crianças com TEA. Dentre elas podemos destacar o déficit em Teoria da Mente que é a dificuldade de indivíduos com TEA se colocarem no lugar do outro. Isso significa que eles têm dificuldade para ver as coisas de outro ponto de vista que não seja o seu próprio. Conhecida como *“Déficit de Teoria da Mente, essa característica torna difícil, se não impossível, que a pessoa com TEA reflita a respeito do que a outra pessoa possa estar pensando.”* (Moore, 2002, P. 46)

De acordo com o autor ainda, crianças com TEA podem apresentar dificuldade com funções executivas, ou seja, habilidade de planejamento, priorização e organização são afetadas em crianças com TEA. (Moore, 2002) Na escola, as dificuldades de função executivas tornaram-se evidentes quando se espera que Pedro tome conta de seus pertences, lide com tarefas de etapas múltiplas ou faça tarefas em um tempo determinado.

Rigidez no pensamento é outra característica comum em alunos com TEA. Indivíduos com TEA são pensadores rígidos. Como resultado, muitas vezes é difícil conseguir com que pensem além de suas próprias crenças e percepções (Attwood, 1998). Além disso, outro problema comum é a impulsividade em crianças com TEA. Por conta disso, os professores de Pedro escreviam ou utilizavam imagens para auxiliar a alterar o comportamento inadequado e impulsivo.

Moore (2002) ressalta que crianças com TEA apresentam um *“espectro de habilidades”* (Moore, 2002). Alguns além do TEA, apresentam dificuldade de aprendizagem. Alguns são identificados como brilhantes, enquanto outros são brilhantes em algumas áreas e tem deficiência de aprendizado em outra. Como resultado essas crianças não somente precisam de adaptações para o

TEA, como também precisam receber estratégias para ajudá-las a compensar suas dificuldades de aprendizagem.

Outra questão bastante presente em crianças com TEA é *“uma memória incrível para decorar, porém uma dificuldade grande com memória significativa”* (Moore, 2002).

Eles precisam de assistência para guardar informação na memória e para acessar essas informações. É como se o seu cérebro não pudesse processar a informação a não ser que ela fosse apresentada no formato de lista... (MOORE, 2002, p. 47)

Por conta disso, essas crianças podem necessitar de mais tempo e recursos visuais para processar as informações pertinentes dadas em um trabalho.

Em muitas situações em sala de aula, Pedro apresentava grande habilidade para organizar e ordenar números diversos, atividade que crianças da sua turma não realizavam. Porém, durante a contação de história, mesmo com uso de outros recursos, como power point ou vídeos, Pedro não conseguia realizar a interpretação da história, nem relacionar um fato com o outro. *“Crianças com TEA podem apresentar também uma grande habilidade de decodificar um texto muito cedo, mas não compreendem com o mesmo nível.”* (Moore, 2002)

Buscando ampliar seu vocabulário, os dois professores estimulavam Pedro a se comunicar. Em muitas situações, quando Pedro queria pegar algum objeto, e não sabia como nomeá-lo, Pedro costuma utilizar a mão do professor como ferramenta.

Nessas situações pode-se perceber que Pedro não conhecia as funções do seu próprio corpo. Por que utilizar a mão do professor como ferramenta para pegar alguma coisa quando Pedro possuía a “mesma ferramenta” que o docente? Nesse momento era interessante, pois o educador retirava a sua

mão e colocava a mão de Pedro para pegar o objeto desejado. Essa atitude era uma forma de mostrar para Pedro que as partes do corpo dele tinham funções. Nesse momento, o professor estava investindo naquele corpo, tornando-o um corpo funcional, operacional para as ações cotidianas. SOUBIRAN ressalta que

No momento em que temos gestos não investidos, um corpo apenas objeto, que está a serviço de alguma coisa, mas que não se conhece, se ele não possui seu próprio esquema, trata-se de um corpo que não pode ser bem vivido e que não pode ser operacional... (SOUBIRAN, 1986, p. 85).

A interpretação de estímulos visuais de acordo com: intensidade de luz, cor, forma, tamanhos, espessura altura, a percepção dos sons do ambiente e localização de fontes sonoras eram habilidades que Pedro, mesmo recebendo ajuda, não realizava. Por vezes as professoras chamavam o seu nome, mas ele não respondia, nem virava a cabeça com a intenção de procurar de onde vinha o som. Pedro reconhecia e reproduzia várias canções, mas tinha dificuldade e resistência de conhecer novas canções.

Quando íamos ensinar uma música nova para ele, tínhamos que apresentar a música na rotina e diariamente cantar com ele. Também era enviado a música para casa para que ele pudesse aprender a música com os pais. Isso era uma forma de antecipar o que seria feito no dia seguinte, evitando a ansiedade e a resistência de Pedro.

Empilhar cubos; realizar encaixes; rabiscar; desenhar traços e círculos conseguia realizar com a orientação de um adulto. Ao longo do ano letivo, Pedro só começou a atender os comandos mediante a repetição de 3 a 4 vezes. Em algumas situações apenas o comando verbal adiantava. Em outros momentos, foi necessário fazer uso de pistas, como por exemplo apontar ou fazer a ação que gostaríamos que ele fizesse e, em outros momentos, era necessário pegar a mão dele para que ele realizasse o que foi proposto.

Na hora do lanche iniciou o período letivo recusando se a sentar-se, porém no final do ano já conseguiu realizar a refeição socialmente sem dificuldades. As professoras diariamente antecipavam o horário do lanche, colocavam na rotina do aluno, mas isso não adiantava, Pedro continuava resistente. Em uma das situações que presenciamos, Pedro não queria participar do lanche com a turma. Então elas agiram da seguinte forma: Pedro sentou do lado de fora da sala para demonstrar que não queria lanche com a turma, uma das professoras empurrou a cadeira dele até a mesa dentro da sala, enquanto a outra dava assistência as outras crianças. Pedro chorava, pois não queria estar ali, mas as professoras ignoravam o comportamento inadequado, valorizando apenas a permanência dele na hora do lanche com a turma. Elas combinaram que Pedro deveria participar do lanche por, pelo menos, 5 minutos e colocaram o relógio marcando o tempo para que Pedro visse e a situação do tempo ficasse mais concreta. Após os 5 minutos, Pedro pode sair da mesa, ele foi parabenizado pelas professoras e recebeu o reforço positivo: pode escolher o jogo que ele mais gostava. No dia seguinte, Pedro, sem precisar de ajuda, foi para o seu lugar participar do lanche com a turma.

Quando desejamos extinguir um comportamento inadequado, em muitas situações, devemos ignorar o comportamento inapropriado e repetir verbalmente e gestualmente o comportamento que se deseja alcançar. É de fato uma tarefa árdua, pois a criança pode reagir com choro, agressividade e birra, mas é de fundamental importância que o educador não desista para que a criança não perceba que através do choro e da birra ela vai conseguir o quer.

Por conta disso,

a extinção envolve a remoção de quaisquer reações que possam ser compensadoras para o comportamento infantil indesejado. A dificuldade dessa técnica é que o comportamento costuma piorar antes de melhorar, mas a persistência pode levar ao êxito... (WILLIAMS & WRIGHT, 2008, P. 97 e 98)

Em relação aos aspectos de vida diária e pedagógicos, ao final do ano, foi possível perceber os avanços que Pedro conseguiu alcançar.

A elaboração de um plano de ensino individualizado (PEI) e da avaliação Psicoeducacional (PEP-R) foram fundamentais para acompanhar a chegada de Pedro à escola e, posteriormente, o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo de forma sistemática e estruturada. Assim, ao ingressar na instituição, os professores conseguiram definir o ponto de partida do trabalho com Pedro para elaborar um currículo e planejar atividades que estivessem alinhadas às especificidades e demandas do aluno.

No processo de inclusão, acreditamos que o maior desafio é incluir um aluno que, apesar de possuir a mesma idade das crianças de sua turma, tem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico completamente diferente do restante do grupo. Isso fará com que o professor ao longo de todo o processo educativo do aluno pense em um currículo e atividades que atendam às suas especificidades e, ao mesmo tempo, incluí-lo no processo pedagógico e social do restante do grupo.

No caso de Pedro, por exemplo, o fato de ele estar na educação infantil, foi de certa forma um facilitador do seu processo de inclusão, pois na educação infantil, ao contrário dos demais segmentos, o ensino ainda não é formal, o que permite ao professor busque outras técnicas, formas de ensino e atividades completamente diferentes daquelas adotadas no currículo tradicional.

Podemos fazer uma analogia com um alfaiate, ele tem a função de construir um terno, mas esse terno será diferente para cada cliente, de acordo com o tamanho, gosto e desejo de cada um. O professor seria o “alfaiate” de cada aluno, buscando montar um currículo que seria o “terno”, de acordo com as demandas de seus alunos.

Por conta disso, quando pensamos no processo de inclusão,

o mais importante e mais difícil é oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicos veiculados a classe da qual fazem parte. Esse objetivo só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo ensino aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade... (PLETSCH e GLAT, pag.30, 2012)

A organização da sala de aula favoreceu a aprendizagem do aluno. Foi necessário separar um espaço na sala de aula para organizar a rotina escolar de Pedro, auxiliando na organização do seu dia, pois ele ficava sabendo das atividades que ocorreriam ao longo de seu dia de maneira antecipada evitando sua desorganização e irritabilidade.

Com isso, Pedro conseguiu se orientar pela sala de aula de maneira autônoma e, junto com seus amigos, foi instruído, pelos docentes, a desenvolver modelos comportamentais adequados à sua faixa etária e de acordo com as situações sociais que estava vivenciando. Um exemplo disso é a hora do lanche, na rotina havia uma foto de Pedro merendando com seus colegas. Porém, antes de se sentarem as mesas, um dos alunos era responsável por colocar os pratos em cada lugar e o restante do grupo deveria aguardar do lado de fora da sala em fila. Pedro, inicialmente, precisava que um adulto ficasse na fila ao seu lado. Posteriormente, Pedro já permanecia na fila, apenas com um colega ao seu lado, segurando a sua mão. Ao final do ano, Pedro já conseguia aguardar sozinho na fila a hora do lanche.

A escola tem o dever de

desenvolver currículos flexíveis e significativos, adaptar instalações, recursos e metodologias de ensino, bem como respeitar seu tempo individual de aprendizagem, as necessidades educacionais especiais podem ser temporárias e os alunos podem obter sucesso escolar. Isso não significa que a deficiência esteja “curada” ou que as suas condições

emocionais, sociofamiliares ou culturais tenham se modificado. Mas a transformação da prática pedagógica favorecerá o processo de ensino aprendizagem e possibilitará seu desenvolvimento social e acadêmico do indivíduo... (PLETSCH e GLAT, 2012)

O PEI foi um instrumento de grande importância no processo de inclusão dos alunos com TEA, pois facilitou o aprendizado do aluno. Ou seja, através do PEI o professor tem maior controle sobre o trabalho que será realizado, pois ele atinge diretamente as demandas e necessidades do aluno. O PEI valoriza a singularidade além de ser uma estratégia que permite o acesso e a participação efetiva do aluno na escola regular. O professor, ao utilizar o PEI como recurso de ensino, evita e diminui erros, pois o instrumento está adequado às reais necessidades e demandas do aluno.

Ao adequar o PEI às necessidades reais do educando, tornamos esse instrumento dinâmico, pois cada vez que o aluno alcança determinado objetivo estabelecido no PEI, este objetivo é integrado a rotina do aluno e é retirado do instrumento. Na realidade o PEI é utilizado para desenvolvermos habilidades que o aluno ainda não possui ou ainda não alcançou totalmente. Por isso, a cada evolução do aluno, o PEI sofre uma flexibilização seja com a retirada de uma habilidade já alcançada, seja com a introdução de alguma habilidade que se precise desenvolver. Por conta disso,

o objetivo principal é identificar quais são as áreas de habilidade para compensar as áreas de maior dificuldade e aplicá-las em sua capacitação educacional e profissional. **O PEI** (alteração minha) é um programa dinâmico, na medida em que cada fase do desenvolvimento apresenta necessidades muito peculiares... (MERCADANTES, 2009, P. 105)

A garantia à participação e ao acesso ocorre, pois o aluno, além de estar incluído dentro do mesmo espaço, a sala de aula, também estará realizando atividades e tarefas adequadas as suas especificidades.

O PEI serviu também como instrumento de avaliação do aluno, pois por ser recorrente, permite que o professor acompanhe e processo de desenvolvimento desse aluno. O docente tem a possibilidade de verificar se as tarefas realizadas foram cumpridas ou não.

Ao entender e perceber a importância que a utilização desse instrumento de avaliação teve para a pesquisa e, principalmente, para Pedro e para os docentes envolvidos, decidimos que esse documento pode e deve servir de formulário para auxiliar outros professores no trabalho com alunos com TEA. Por conta disso, este documento denominado “Formulário de Observação para a Avaliação do Desenvolvimento dos Alunos com TEA” é o produto final desse trabalho. (O “Formulário de Observação para a Avaliação do Desenvolvimento dos Alunos com TEA” encontra-se no Anexo III dessa dissertação de mestrado).

Pensar em Inclusão em educação significa garantir que todos os alunos tenham o direito de estar e aprender na escola, tendo suas peculiaridades respeitadas, adaptando as atividades às suas realidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

A conclusão a que chegamos, a partir deste trabalho, é que o coensino deve ser parte inerente das práticas pedagógicas e, portanto, da realidade escolar.

Todas as crianças sempre têm muito a dizer e a aprender porque são sujeitos da história. É necessário criar um olhar diferente sobre esse sujeito, principalmente quando entendemos que somos aquilo que construímos com o outro. Portanto, estudar a relação e a participação de dois professores em sala é essência para Inclusão em Educação.

Ao conceber o aprender a partir da concepção sociocultural e histórica do conhecimento é possível perceber a quantidade de verdades absolutas que podem ser reestruturadas. Cremos que o cotidiano se transforma no próprio cotidiano, mediado pela contribuição de um pensar crítico e reflexivo, à luz de teorias que respaldam o fazer. Qualquer planejamento ou intervenção na realidade supõe uma intencionalidade. Refletir, questionar, estranhar, inquietar-se são verbos que deveriam ser conjugados pelo professor comprometido com a qualidade das relações que estabelece com as crianças. Essa busca, longe de paralisá-los, pode impulsionar suas ações no sentido de reconfigurar o espaço pedagógico da sala de aula, traduzindo-o em propostas significativas e contextualizadas. De nada adianta oferecer escolas se não se oferece uma aprendizagem de qualidade e que permita a participação de todos.

Escola é um lugar com muitas vozes que participam da construção do seu cotidiano. De nada adianta pensar em Inclusão em Educação, se o diálogo e a troca entre os professores, alunos, professores auxiliares, estagiários, coordenadores, orientadores, direção e demais funcionários não ocorrer. É

através dos relatos, da escuta e das vivências experienciadas coletivamente, que teremos condições de realizar uma inclusão efetiva e verdadeira. Não é apenas o professor de classe de um aluno com TEA que possui o verdadeiro conhecimento, este saber ocorre cotidianamente através dos encontros que realizamos dentro da escola. Ou seja,

(...) a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade no mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica... (JOBIM E SOUZA 1997, p 103-104).

Compreendendo que todo saber é provisório e está sempre em mudança, trazemos com esse trabalho, um olhar possível sobre a realidade que pretendo partilhar com tantas outras pessoas no ensino público e privado. Acreditamos que o conhecimento elaborado nesses capítulos fruto de curiosidades e inquietações possa servir para intervir, de alguma maneira, nas questões que se apresentam nos desafios diários e de meus companheiros.

As palavras transcritas, aqui, pressupõem uma interação com muitas vozes que estruturam crianças e adultos presentes no cotidiano educativo. É um ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre a significação da escola na constituição da identidade dos sujeitos com TEA e como o coensino pode contribuir para isso.

O coensino promoveu um clima de inclusão na sala de aula, com Ênfase em *“nossa classe e não mais minha classe”*. (Federico; Herrold; Venn; 1997). A concepção de que o trabalho de dois professores é analisado por Mendes (2002) dando ênfase ao papel do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar do aluno com TEA.

Beyer destaca que

O trabalho pedagógico articulado entre o educador especial e o educador de ensino comum é premente, mas isso não significa uma transposição sistêmica dos serviços típicos da escola e classes especiais para o ensino comum, constitui-se como um caminho a ser construído pelos professores por meio de uma atuação “pedagógica conjugada”... (BEYER, 2007, p. 81)

A escola, ao adotar o coensino como prática pedagógica, está se transformando e cultivando uma cultura de Inclusão em Educação. Ferreira e Glat ressaltam que:

[...] o processo de inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, é de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma reestruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação... (GLAT, 2003, p. 30)

O coensino permitiu que a sala de aula se tornasse um espaço de aprendizagens também para os profissionais que estavam ali em sala de aula, pois era lá que tudo era pensando, elaborado, planejado, discutido, questionado e avaliado dando vida e resultados ao processo de inclusão em educação do aluno com TEA e dos demais educandos da classe.

Pode-se afirmar então que o coensino

(...) é uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores... (MENDES, 2008a, P. 31)

Isso significa dizer que, diante de todo esse processo, parece-nos que os professores trabalham a sua história e o seu meio social e a história e o meio social dos alunos em sala de aula exercendo papel relevante na construção da identidade dos educandos.

De todos esses encontros e trocas foi elaborado um “Formulário de Observação para a Avaliação do Desenvolvimento dos Alunos com TEA”, produto final desse trabalho, que poderá auxiliar outros educadores no trabalho com crianças com TEA. (O formulário encontra no Anexo III dessa dissertação de mestrado).

5.2. Perspectivas...

A pesquisa foi realizada em uma classe de educação Infantil, e por conta disso não há característica de uma educação formal, com tempos pré-determinados para cada disciplina e com professores especialistas em uma determinada área do conhecimento. Ao pensar na proposta de coensino para outras séries, como por exemplo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, que exige um professor para cada disciplina, como ocorreria o coensino nesses dois segmentos? Como a alternância de papéis seria possível se um professor é especialista, ou seja, ensina uma determinada matéria e o outro, não? Seria necessário, então, dois professores de física, por exemplo, para alternar os papéis em sala de aula? Pois, enquanto um professor assumiria o aluno com necessidades educacionais especiais o outro estaria trabalhando os conteúdos com a turma. E quando ocorresse a troca de papéis, como seria?

Acredito que pesquisar essa modalidade de ensino em segmentos mais avançados da escolarização seria interessante, visto que existe uma complexidade grande, para ministrar as mais variadas disciplinas que o currículo apresenta.

Além disso, como deve ser para cada um desses professores ter que dividir a turma? A prática do coensino é fundamental para o desenvolvimento

pessoal e acadêmico de todas as crianças, mas como é para o docente, que ficou tanto tempo sozinho em sala de aula, compartilhar com o outro professor suas angustias, dilemas, questionamentos, dificuldades, afetos e indagações? Como deve ser para o docente dividir a atenção dos alunos que antes era apenas sua, com uma outra pessoa?

Essas questões permearam todo o estudo em meus pensamentos e acredito que servem de base para a produção de mais conhecimento a respeito da prática do coensino. Elas podem auxiliar a outros docentes e pesquisadores a investigarem mais sobre essa prática que ainda é pouco comum nas instituições brasileiras.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ACCIOLY, M. C. C. *Autismo: informações básicas*. 1999. Apostila apresentada no I Encontro de amigos e parentes do autista, realizado no Instituto Fernandes Figueira em 19 de julho de 2003.

AJURIAGUERRA, J. *Manual de Psiquiatria Infantil*. 2ª ed. Tradução: Paulo Cesar Galdes e Sônia Regina Pacheco Alves. São Paulo: Atheneu, 1973. 952 p. ISBN 85-85005-05-X

ALVES, D. O. et al. *Salas de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2006. p. 17 – 18.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ATTWOOD. T. *Asperger's Syndrome: a guide for parents and professionals*. London – Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1998.

AUCOUTURIER, B. e LAPIERRE, A. *Bruno: Psicomotricidade e Terapia*. 2ª ed. Tradução: Alceu Edir Fillman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 80 p.

_____. *Fantasmas Corporais e a prática psicomotora*. Tradução: Regina Soares e Silva e Sônia Artin Machado. São Paulo: Manole, 1984. 139 p.

_____. *Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais*. 2ª ed. Tradução: Sônia Artin Machado. São Paulo: Manole, 1985. 236 p.

American Psychiatric Association. *DSM – V. Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais - Texto Revisado*. 2ª Edição, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 2013

BACKMAM, C. W.& SECORD, P. F. *Aspectos Psicossociais da Educação*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

BEYER, H.O. O projeto da educação inclusiva: perspectiva e princípios de implementação. IN: BATISTA, C, R; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre. Mediação/ prefeitura Municipal de Victoria, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e Práticas de Inclusão*, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa Com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Versão Preliminar Brasília – DF 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica*, 2001.

BOOTH, T., AINSCOW, M & DYSON, A. *Understanding Inclusion and Exclusion in the Competitive English System*. International Journal of Inclusive Education, vol. 1, No. 4: 337-355, 1997.

_____. *From them to Us*. London, Routledge. 1998.

BOOTH, Tony. *A Perspective on Inclusion from England*. Cambridge Journal of Education, vol. 26, no. 1, , pp.87-99, 1996.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in Schools*. Bristol. Centre for Studies in Inclusive Education. 2002.

BOSCAINI, F. Qual identidade corpórea na psicomotricidade? *Revista do corpo e da linguagem*, Rio de Janeiro, VIII ed., p.129-153, março 1985.

BRAGA, L. S. *O ato psicomotor em cena*. Monografia apresentada para a conclusão do curso de graduação em Psicomotricidade. Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, Rio de Janeiro, 1995. 49 p.

BRINKMANN, Jodie e TWIFORD, Travis. *Voices from the field: skill sets needed for effective collaboration and co-teaching*. NCEPA Publications, 2012. Disponível em: [http://cnx.org/content/m44961/1.8/-](http://cnx.org/content/m44961/1.8/)

CARVALHO, P.P. *Mediação em sala de aula: Um novo papel profissional?*. Desafios às Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Jornada de Extensão / III Semana de Integração de cursos / VIII Jornada de Pesquisadores em Ciências Humanas do CFCH. 2008.

COLL, C., MARCHESI, A. & PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Volume.3. 2ª Edição Ed.Artmed, 2004.

COOK, L., & FRIEND. M. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16., 1995.

COSTE, J.C. *A psicomotricidade*. 2ª ed. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 96 p.

CUNHA, Maria Fátima G. *A escola organizada por ciclos de formação*. www.multirio.rj.gov.br/portal/download/cadernos/09_ciclo.pdf.

CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

CUTLER, B; Doroty, L. (2000). *Naturalistic Focused Stimulation Intervention for Communicative Impairments in Autism*. Ossfecac. Huron, OH.

CUTLER, B. Rocca, J. (2005). Today's Criteria Inclusion of student with autism/PPD in: *NaturalCommities*. N.Y.

DAMASCENO, A. *A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal LeôdinasSobrinoPôrto*. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

DANTAS, Pedro da Silva. *Para conhecer Wallon: Uma psicologia dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

DAYRELL, Juarez T. *A escola como espaço sócio-cultural*. www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf

FACION, J. R. *Inclusão Escolar e as suas Implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005. _____: *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Associados a Graves Problemas do Comportamento*. Reflexões sobre um Modelo Integrativo. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2002.

FEDERICO M.A., HERROLD W. G. & VENN J.;Helpful tips: for successful inclusion a checklist for educators. *Teaching Exceptional Children*. V. 32, n° 1. P. 76 – 82, 1997

FOMBONNE, E. (2010, April). *Paper presented at the Epidemiology of autism*. 1º. Encontro Brasileiro para Pesquisa em Autismo, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: HAGUETTE, T.M.T. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990

GADIA, C.A.; TUCHMAN, R. & ROTTA, N.T. *Autismo de doenças Invasivas de desenvolvimento*. *Jornal de Pediatria*, volume 80, n° 2 (supl), 2004.

GALVÃO, I. *Henri Wallon*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAUDERER, E. C. Perguntas e respostas sobre o autismo in LIPPI, J. R. S. e CRUZ, A. R. (Org) *Psiquiatria Infantil: estudo multidisciplinar*. Belo Horizonte: ABENEPI, 1987. p.109-113.

GLAT, R. *Questões Atuais em Educação Especial: A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Livraria Sette Letras.v. 1, 1995.

GLAT, R, FERREIRA J.R. *Educação Inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro*. Rio de Janeiro, 2003.

GRANDIN, T. e SCARIANO, M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. Tradução: Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 193 p. ISBN 85-7164-963-4

GOUVEA, Maria José e TIRIBA, Lea (orgs.). *Educação Infantil: um projeto de reconstrução coletiva*. Rio de Janeiro, SESC/ARRJ, 1998.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas, Papirus, 1990.

HOWLIN, P. ; Baron Cohen & S. E Hadwin, J. (1999). *Teaching Children With Autism To Mind-Read, A Practical Guide*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. São Paulo, Papirus, 1997.

KAPLAN, Harold I; SADOCK Benjamin J & GREBB Jack A.: *Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre, 7.a edição Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce*. São Paulo, Cortez, 1994a.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo, Papirus, 1997.

_____. *Infância e produção cultural*. São Paulo, Papirus, 1998.

LEITE, Maria Isabel. “Viva a diferença”. In: TIRIBA, Lea (org.). *Rede humanidade criança*. Rio de Janeiro, PACS, 1998.

LIMA, S. E. *Diversidade e Aprendizagem*. Coleção Fundamentos para a Educação. São Paulo, Editora Sobradinho, 2005.

LAPIERRE, A. *A educação psicomotora na escola maternal – Uma experiência com os “pequenininhos”*. Tradução: Ligia Elizabeth Henk. São Paulo: Manole, 1989. 102 p.

_____. O corpo. *Revista do corpo e da linguagem*, Rio de Janeiro, 1, Jun 1983.

_____. e LAPIERRE, A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos. Relação Psicomotora e formação da personalidade. Uma experiência vivida na*

creche. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1987. 153 p.

LE CAMUS, J. *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Tradução: Jeny Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 164 p.

LEVIN, E. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. 4ª ed. Tradução: Julieta Jerusalinsky. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 341 p. ISBN 85-326-1544-9.

LEVIN, E. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. 3ª ed. Tradução: Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 285 p. ISBN 85-326-1825-1.

LÓPEZ, A L. L. Reflexões sobre o Autismo Infantil in FERREIRA, C. A. M. (Org) *Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia. Teoria e Prática*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 135-137.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração unindo conhecimento, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L.A.R.; PIRES, G.N.L. (ORG). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2008a, p. 19 – 54.

_____. Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. *Integração*, MEC/SSESP, Brasília, DF, V. 24. P. 12 – 17, 2002.

MESIBOV, G. B. & SHEA, V. *A cultura do Autismo: do entendimento teórico à prática educacional*. Net, Tradução: Marialice de Castro Vatauvuk, São Paulo, (s/d). Disponível em: <http://www.ama.org.br/cultaut.htm> Acesso em: 12 maio 2003

MORAES, C. *Questionário de avaliação do comportamento autista (CACS-27): descrição do instrumento e apresentação de dados de validade e confiabilidade*. 1999. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Lidia Straus. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, São Paulo, 1999. 130 p.

MORIN, E. *Os Sete saberes necessários a Educação do Futuro*. 12º Edição. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

MOUSINHO, R. O corpo no(s) Autismo(s) in FERREIRA, C. A. M. e THOMPSON, R. (Org) *Imagem e Esquema Corporal: Uma visão transdisciplinar*. São Paulo: Lovise, 2002. p. 111-120.

MERCADANTE, T.M. *Autismo e cérebro social*. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MOORE, T. S. *Síndrome de Asperger e Escola Fundamental. Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais*. Trad. Inês de Souza Dias. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

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

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLETSCH, M. e GLAT, R. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Ed. UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

REIS, L. A. & CARVALHO, P. P. *Alternância de Papéis: um caminho para a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino*. Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação. 13, 14 e 15 de maio de 2013. ISBN 978-85-89943-19-2 <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMB2874.pdf>

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Núcleo Curricular Básico Multieducação*. Rio de Janeiro: SME, 1996.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B.S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, P. M. Paradoxa – Projetivas Múltiplas em Educação – Ano IX – No. 15/16 – 2003 – ISSN 1415-3963 – jan/dez2003.

_____. *Dialogando sobre Inclusão em Educação* Contando Casos (e descasos). Curitiba: Editora CRV, 2013.

_____. *Práticas de Inclusão em Educação: Dicas para professores*. <https://ihainforma.files.wordpress.com/2010/09/monica-pereira-dos-santos-praticas-de-inclusao-em-educacao1.pdf>. Acesso em 07/08/2015

SANTOS, P.M. & SOUZA, P.F. L. *O Papel do Professor na Construção de uma Sociedade Inclusiva e de um Mercado de Trabalho igualitário*. Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

SANTOS, M. P. & CARVALHO, P.P. *Coensino: uma análise na perspectiva omnilética da inclusão de crianças com TEA no ensino regular*. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT10-2013/AT10-002.pdf>

SOUBIRAN, G. Falando do corpo e sobre o corpo – Plenária II. *Revista do corpo e da linguagem*, Rio de Janeiro, V. IV, n. 12, p. 73-136, mar. 1986.

SUPLINO, M. *Vivências Inclusivas de alunos com Autismo*. Kirios Gráfica Editora Ltda. Rio de Janeiro: 2009.

THOMPSON, Edward P. *Tradicion, revuelta y consciencia de classe*. Barcelona: Critica, 1984.

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

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2010 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, V. 1)

VYGOTSKY, LEV S.. *Imaginacion y el arte en la infancia*. México, Edicione Hispanicas, 1987.

_____. Et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998a.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martis Fontes, 1998b.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

WILLIAMS, C. & WRIGHT, B. *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger. Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

www.int.gov.br/component/docmen/doc_download/235-aplicao-e-interpretacao-de-resultados. Último Acesso em 25 de junho de 2015.

7. ANEXOS

7.1. Anexo I

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE MESTRADO EM INCLUSÃO E DIVERSIDADE - CMPDI

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O CONESINO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS PERMEANDO O ESPAÇO ESCOLAR** sob responsabilidade da Profa. Paula Pereira de Carvalho. O motivo que me leva a investigar este tema de pesquisa é que como professora, acredito na necessidade de estudar, avaliar e investigar o processo de inclusão, experienciado por um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em uma turma regular em uma escola da cidade do Rio de Janeiro e investigar as diferentes lógicas e saberes presentes no dia a dia de um ambiente tão rico e heterogêneo, a fim de tentar compreender como as dimensões culturais, políticas e práticas permearam e permeiam esse espaço.

O seu filho foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é aluno em escola regular da rede privada da cidade onde será realizada a pesquisa e possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. A participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola/rede na qual o aluno leciona.

Se durante a participação na pesquisa, houver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, a pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos durante o período que a pesquisa estiver sendo realizada.

A pesquisa consistirá em desenvolver uma reflexão, sobre o coensino como caminho de desenvolvimento da inclusão escolar, a partir de uma experiência realizada em meu ambiente de trabalho, de cunho qualitativo. O trabalho de campo será apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios ao participante e demais envolvidos com a área da educação regular, pois busca a compreensão acerca do trabalho de coensino com crianças com necessidades educativas especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e os nomes dos participantes permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de dissertação de conclusão de curso do mestrado, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não

acarretará custos para você, como também não haverá compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O Termo de Consentimento e Livre Esclarecido está de acordo e em cumprimento com as exigências contidas na Resolução 466/12.

Profa Paula Pereira de Carvalho

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFF.

Eu, _____, RG n° _____ responsável legal pelo participante da pesquisa declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Prof. Paula Pereira de Carvalho

participante da pesquisa
Mestranda em Inclusão e Diversidade na UFF

Telefone: (21) 988007575

E-mail: ppcarvalho12@gmail.com

R. Cons. Zenha, 44/101 - Tijuca

Responsável legal pelo

RG n°

Telefone:

7.2. Anexo II

Parecer do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) de Pedro

Pedro frequentou duas sessões avaliativas para a obtenção do parecer psicopedagógico sobre o desempenho do processo de desenvolvimento e características atípicas do comportamento. Foram avaliados os aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos e sociais, individualmente e relacionados entre si. A seguir, o relato do desempenho de Márcio nas atividades propostas.

Há um bom desempenho psicomotor no que tange o esquema corporal. Em geral sua coordenação motora ampla é desenvolvida. Pedro move-se com facilidade, agilidade apropriada a sua idade, porém na realização de gestos mais amplos ainda necessita de um pouco de organização.

Em relação à coordenação motora fina, apresenta um bom desenvolvimento. Reconhece a funcionalidade do lápis e da caneta, realizando atividades de rabiscção, desenhos e escrita. Apresenta dominância manual definida, é destro. Demonstrou interesse pela tesoura, firmeza ao recortar desenhos em cima da linha e na hora de colorir, respeitou os limites do desenho, além de apresentar movimento de pinça tripóide.

Apresentou um bom desenvolvimento sensorial, dando respostas as chamadas auditivas realizadas. Além disso, reagiu as tentativas quando o avaliador

apagou a luz do local, quando passou o pincel em sua pele e quando o apertou com o pregador.

Em relação ao relacionamento inter-pessoal, Pedro não demonstrou resistência a interação social. Durante algumas brincadeiras, Pedro respondeu as investidas do avaliador, através de sorrisos, balbucios e o uso do toque. Quando o avaliador dramatizou uma situação com Pedro, ele ficou triste ao ver a reação do avaliador e começou a chorar.

Nos aspectos relacionados a imitação e jogo simbólico, imitou o avaliador durante a brincadeira com as molas. Num segundo momento, foi oferecido massinha e um prato com colher, o avaliador iniciou a brincadeira de “dar comidinha”. Pedro continuou a brincadeira e deu comida para as pessoas que estavam na sala, repetindo e imitando a ação do avaliador.

Pedro demonstrou interesse adequado em brinquedos e outros objetos relativos ao seu desenvolvimento. Construiu, com a ajuda do avaliador, um quebra-cabeças de mais ou menos 15 peças, posteriormente brincou com jogo de encaixe dos alimentos e, durante a brincadeira, pronunciou o nome de alguns alimentos nos dois idiomas, alemão e português.

Durante a avaliação, o avaliador, no primeiro encontro, deixou que Pedro conduzisse a sessão. Quando o avaliador sugeriu trocar de brincadeira, Pedro apresentou um pouco mais de resistência. Na segunda sessão, as tarefas foram mais diretivas. O avaliador antecipou o que seria feito para Pedro que,

num primeiro momento apresentou resistência, mas depois acompanhou e seguiu os comandos dados.

Pedro faz uso do olhar com seus interlocutores, apesar do tempo ainda ser curto.

Apresentou o uso da audição, procurando com o olhar de onde o som da buzina se originou. Às vezes a reação se deu de forma atrasada e as vezes foi necessário a repetição do som para “ativar” sua atenção.

A comunicação verbal não é ausente, apesar de não ser fluente. Em diversas situações, respondeu ao avaliador com frases de duas palavras ou palavras simples, como por exemplo, “não”, “não quero”, “cola”, “tesoura”. Em outras situações, fez uso da ecolalia, repetindo o que o avaliador ou sua mãe falavam.

Ao chegar à sala para avaliação, Pedro foi olhar o que havia no local. Assim que o avaliador o chamou, ele rapidamente obedeceu e sentou ao seu lado. O uso do tempo, através da ampulheta, para marcar a troca das tarefas foi bem aceito por ele. Entendeu os comandos simples e curtos. Nas atividades dirigidas, inicialmente apresentou certa resistência para realiza-las, mas no final, concluiu tudo o que foi proposto. Já sabe o alfabeto, escreve seu nome e reconhece os números até 10. Apresenta uma memória visual muito boa, sabendo escrever nomes de seus personagens preferidos sem nenhum auxílio. Não realiza a leitura nem a escrita de palavras desconhecidas.

Nas situações de conflito, demonstrou ser voluntarioso. Quando as coisas não ocorriam da maneira que desejava, num primeiro momento gritava dizendo “não”. Posteriormente, quando o avaliador ou sua mãe eram mais firmes, Pedro aceitava o limite e realizava o que foi proposto.

Durante as duas sessões, não apresentou sinais de auto agressividade ou agressividade com o outro. Foi carinhoso com o avaliador, lhe dando um beijo na bochecha no final da sessão e “dando tchau”, acenando com a mão.

Não foi possível avaliar situações de medo e de perigo com Pedro por questões éticas.

Pedro necessita desenvolver a linguagem e a capacidade de brincar e imaginar, além de aumentar sua interação social. Além disso, desenvolver atividades relacionadas a vida autônoma, como a retirada da fralda e da mamadeira, e desenvolver uma aprendizagem contextualizada e significativa.

O setor de Inclusão recomenda que o aluno frequente a Educação Infantil na Pré-Escolar II, afim de alcançar autonomia em relação as atividades de vida diária, utilize imagens para organização de sua rotina escolar, adaptação curricular, atividades e avaliações diferenciadas e a entrada de mais uma professora em sala de aula para auxiliar na elaboração do material e do planejamento, assim como auxiliar Pedro e sua turma nas situações sociais e acadêmicas.

Como metas para o ano de 2014, o Setor de Inclusão sugere que seja iniciado a retirada da fralda e da mamadeira no período das férias, para que Pedro inicie o ano escolar com mais autonomia.

7.3. Anexo III

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TEA

Aluno:

Diagnóstico:

Idade:

Ano:

Socialização												
Estimular o desenvolvimento afetivos visando a integração e participação ativa no grupo												
Objetivos	Ocorre com frequência			Ocorre ocasionalmente			Não ocorre			Não Observado		
Data1:												
Data2:												
Data3:												
Manter contato Visual												
Manifestar interesse por: pessoas, objetos, e pelo ambiente;												
Auto-identificar-se dentro de um grupo												

Psicomotricidade												
Perceber e utilizar o próprio corpo, adquirir controle postural, agilidade, equilíbrio. Participar das atividades												
Objetivos	Ocorre com frequência			Ocorre ocasionalmente			Não ocorre			Não Observado		
Data1:												
Data2:												
Data3:												
Controlar a cabeça												
Rolar												
Sentar												
Arrastar-se												
Ficar de pé												
Engatinhar												
Andar												
Correr												

OBSERVAÇÕES:

As observações realizadas abaixo foram realizadas, ao longo de todo o ano letivo, pelos dois docentes que atuavam na sala de aula de Pedro. Essas observações serviram de base para o preenchimento do “Formulario de Observação para avaliação do desenvolvimento aluno com TEA”, pois elas permitiram ter um olhar mais qualitativo sobre o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal do aluno.

SOCIALIZAÇÃO:

- ✓ Pedro só começou a atender os comandos mediante a repetição de 3 a 4 vezes.
- ✓ Durante a rodinha, ele verbalizou muito, comprometendo o desenvolvimento da aula, sendo necessário dar funcionalidade a sua fala, ou trocar a sua atividade.
- ✓ Na hora do lanche iniciou o período letivo se recusando a sentar-se, porém no final do ano já conseguiu realizar a refeição socialmente sem dificuldades.
- ✓ Quando o documento aborda atividades com independência, está relacionando as atividades da rotina escolar. (Colocar e tirar a mochila despir-se ao usar o banheiro).

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

- ✓ Pedro só se expressava verbalmente quando muito estimulado. (Repetição)
- ✓ A verbalização independente ocorria quando ele tinha muito interesse. (por exemplo, para beber água)

CUIDADOS PRÓPRIOS

- ✓ Pedro no início não usava as dependências sanitárias adequadamente, inclusive evacuou diversas vezes na roupa, havendo resistência para realização da higienização.

PSICOMOTRICIDADE

- ✓ Ao lavar as mãos um educador precisa orientá-lo para realizar movimento circular de higienização
- ✓ Pedro só realiza a limpeza das coisas derramadas quando é conduzido pela educadora.
- ✓ Pedro realiza recorte com a tesoura com a supervisão e auxílio de um educador

COGNIÇÃO

- ✓ O contato visual do Pedro é de menor qualidade quando esta na presença de pessoas desconhecidas.