

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Letícia Ázara Correia

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA PELO PRISMA DA MÃE:  
ANTES E APÓS O DIAGNÓSTICO**

Goiânia  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Letícia Ázara Correia

Título do trabalho: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PELO PRISMA DA MÃE: ANTES E APÓS O DIAGNÓSTICO

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento

SIM  NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2022, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **LETÍCIA ÁZARA CORREIA, Discente**, em 16/04/2022, às



12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2837121** e o código CRC **618386B8**.

Letícia Ázara Correia

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA PELO PRISMA DA MÃE:  
ANTES E APÓS O DIAGNÓSTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação Inclusiva.

**Orientador:** Professor Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo.

Goiânia  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Correia, Letícia Ázara  
TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UM ALUNO COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PELO PRISMA DA MÃE:  
ANTES E APÓS O DIAGNÓSTICO [manuscrito] / Letícia Ázara Correia. -  
2022.  
XLVIII, 48 f.

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,  
2022.  
Apêndice.

1. Autismo.. 2. Educação Inclusiva.. 3. Barreiras Atitudinais. . 4.  
Perspectiva histórico-cultural. . 5. Mães de pessoas com deficiência. . I.  
Araújo, Michell Pedruzzi Mendes , orient. II. Título.

CDU 376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) quatorze dia(s) do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **“TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PELO PRISMA DA MÃE: ANTES E APÓS O DIAGNÓSTICO”**, de autoria de **Letícia Ázara Correia**, do curso de Pedagogia, da faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo – orientador (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Silva Araújo (FE/UFG) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirlan de Oliveira Machado Bravo (Prefeitura Municipal de Cariacica- ES). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0**, tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 14/04/2022, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dirlan de Oliveira Machado Bravo, Usuário Externo**, em 14/04/2022, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise Silva Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2837076** e o código CRC **1FD22295**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que tem me sustentado com sua graça, bondade e misericórdia.

Ao meu orientador Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo, agradeço por todo apoio, incentivo, compreensão, dedicação, correções e ensinamentos, que foram de fundamental importância para execução deste trabalho.

Aos meus pais Kelly e Marcelo, à minha irmã Alinne, aos meus avós Divina, Eunice e João, aos meus tios Maria Aparecida e Otaviano, e a todos que me incentivaram durante todo esse percurso.

A banca examinadora composta pelas docentes Denise Silva Araújo e Dirlan de Oliveira Machado Bravo, pela disponibilidade em contribuir para mudanças significativas neste trabalho.

A Alana\* pela disposição em participar como sujeito desta pesquisa, colaborando no processo de obtenção de dados.

---

\* Nome fictício, a fim de preservar a identidade do sujeito da pesquisa.

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão. (MANTOAN, 2003, p. 30).

## RESUMO

Este trabalho objetivou compreender, pelo prisma da mãe e da análise de relatórios, como tem se dado a trajetória educacional de um estudante com autismo que, atualmente, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental, antes e após a chegada do diagnóstico. Para alcance desse objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com plano de investigação calcado na perspectiva do estudo de caso do tipo clássico. Como instrumento para coleta de dados, recorreu-se à análise de documentos referentes ao aluno e às entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com uma mãe de um estudante com autismo. Os dados obtidos foram analisados à luz dos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski e alguns colaboradores, entendendo que o ser humano precisa ser compreendido a partir das interações com os seus pares. Como resultados, destaca-se que o sujeito com autismo, a partir dos relatos da mãe, teve suas atividades restritas e não adaptadas na escola antes da chegada do seu diagnóstico e que, após a chegada do diagnóstico, a escola começou a ter um olhar mais sensível ao educando quanto à adaptação de práticas e atividades, no entanto, o seu processo de escolarização começou a ocorrer em uma classe especial, juntamente com outras crianças que apresentavam necessidades educacionais específicas. Quanto a esse aspecto, ressaltamos que, inspirados em Vigotski, a segregação das pessoas com deficiência não pode gerar bons frutos, pois o contexto segregado não reflete a totalidade das relações sociais e não forma discentes para a diversidade e para a autonomia na sociedade. Por fim, destacamos que os processos de formação inicial e continuada de educadores precisam contemplar aspectos tangíveis à inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum para que os profissionais da educação saibam adequar suas práticas às especificidades dos discentes e reconheçam/advoguem que o lugar onde o aluno público-alvo da educação especial deve estar é na escola comum, vivenciando e experienciando interações sociais recíprocas, alteritárias e dialógicas.

**Palavras-chave:** Autismo. Educação Inclusiva. Barreiras Atitudinais. Perspectiva histórico-cultural. Mães de pessoas com deficiência.

## **ABSTRACT**

This study aimed to understand, through the prism of the mother and the analysis of reports, how the educational trajectory of a student with autism who currently attends the 7th year of Elementary School has been taking, before and after the arrival of the diagnosis. In order to achieve this objective, a qualitative approach was developed, with a research plan based on the perspective of a classic case study. As an instrument for data collection, the analysis of documents relating to the student and semi-structured interviews were used, developed with a mother of a student with autism. The data obtained were analyzed in the light of the presuppositions of the socio-historical perspective of Vygotsky and some collaborators, understanding that the human being needs to be understood from the interactions with his peers. As a result, it is highlighted that the subject with autism, from the mother's reports, had their activities restricted and not adapted at school before the arrival of their diagnosis and that, after the arrival of the diagnosis, the school began to have a look more sensitive to the student regarding the adaptation of practices and activities, however, his schooling process began to occur in a special class, along with other children who had specific educational needs. Regarding this aspect, we emphasize that, inspired by Vygotsky, the segregation of people with disabilities cannot generate good results, since the segregated context does not reflect the totality of social relations and does not form students for diversity and autonomy in society. Finally, we emphasize that the processes of initial and continuing education of educators need to contemplate tangible aspects to the inclusion of people with disabilities, global development disorders and high abilities/giftedness in ordinary schools so that education professionals know how to adapt their practices to the specificities of the students and recognize/advocate that the place where the target public student of special education should be is in the common school, experiencing and experiencing reciprocal, alteritarian and dialogic social interactions.

**KEYWORDS:** Autism. Inclusive education. Attitudinal barriers. Historical-cultural perspective. Mothers of people with disabilities.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1- A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA COMO POTENCIALIZADORA DE ESTUDOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 2- ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENTREVISTAS, ANÁLISE DOCUMENTAL E SUJEITO DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 3- EM BUSCA DE RESULTADOS: PERCEPÇÕES DA MÃE DE UM SUJEITO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE A CHEGADA DO DIAGNÓSTICO, BARREIRAS ATITUDINAIS E SEGREGAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
3.1 ANTES DO DIAGNÓSTICO: LUCAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
3.2 ANTES DO DIAGNÓSTICO: LUCAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	25
3.3 PERCURSO PARA O DIAGNÓSTICO .....	31
3.4 APÓS O DIAGNÓSTICO .....	33
3.5 BARREIRAS ATITUDINAIS E SEGREGAÇÃO.....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo o resumo técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019, publicado em 2020, ao longo dos anos, têm-se aumentado gradualmente, em todas as etapas de ensino, o percentual de alunos com transtornos do espectro autista (TEA), assim como alunos com deficiência e com altas habilidades matriculados em classes comuns de ensino (BRASIL, 2020).

O transtorno do espectro autista, distúrbio do neurodesenvolvimento, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5:

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31).

O diagnóstico do TEA se organiza em cinco critérios. As características diagnósticas essenciais são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social em múltiplos contextos (Critério A), para desenvolver, manter e compreender relacionamento, como a reciprocidade socioemocional, comportamentos comunicativos não verbais que são usados para interação social; e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B) que se manifestam (atualmente ou por história prévia) por pelo menos dois destes: movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, a insistência nas mesmas coisas, uma adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, os interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco, e a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. A gravidade do transtorno baseia-se em prejuízos na comunicação social e em restritos e repetitivos padrões de comportamento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (desde o início da infância), 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 (Critério C). Estes sintomas limitam ou prejudicam o funcionamento diário do autista, tanto social, profissionalmente ou em outras áreas

importantes da vida (Critério D). O estágio em que essas limitações e prejuízos funcionais se evidenciam, variam de acordo com as características do indivíduo e de seu ambiente. Perturbações estas que não são mais bem explicadas por transtorno do desenvolvimento intelectual ou atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos (Critério E). (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Quanto às comorbidades associadas, muitos indivíduos autistas – mesmo aqueles com inteligência média ou alta – apresentam um perfil irregular de capacidades, como comprometimento intelectual e/ou da linguagem; outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental; catatonia; alguma condição médica ou genética conhecida; déficits motores; discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais que costumam estar frequentemente presentes (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

De acordo com o DSM-5, há três níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista. O Nível 1 necessita de apoio, quanto a comunicação social, na ausência desse suporte, os déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis, apresentam dificuldades para iniciar interações sociais e respostas atípicas a aberturas sociais de outras pessoas. Em relação aos comportamentos restritos e repetitivos, apresentam inflexibilidade de comportamento que causam interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos, como dificuldade em trocar de atividade, problemas para organização e planejamento que são obstáculos à independência. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O Nível 2 necessita de apoio substancial, no que se refere a comunicação social, mesmo na presença desse suporte, apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que acarretam em prejuízos sociais aparentes, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais de outras pessoas. Acerca dos comportamentos restritos e repetitivos, apresentam inflexibilidade do comportamento que causam dificuldade de lidar com mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que aparecem com frequência suficientemente notória para observadores casuais, interferindo no funcionamento em uma variedade de contextos e causando sofrimento e/ou dificuldade para mudança de foco ou de ações (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O Nível 3 necessita de apoio muito substancial, no que diz respeito a comunicação social, mesmo na presença desse suporte, apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento para o

autista, apresenta ainda uma grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. No que se refere aos comportamentos restritos e repetitivos, apresentam inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas, causando grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Observando que as pessoas com TEA podem ter diferentes graus de comprometimento, o DSM-5 estabelece a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento (TGD) no transtorno do espectro autista, pois:

os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 42).

Embora o DSM-5 tenha trazido essa reformulação de nomenclatura, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), por ser de 2008, ainda trata o autismo como TGD:

[...] os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008a, p. 15).

Importa dizer que, na perspectiva da educação inclusiva, o sujeito autista, assim como todos os sujeitos, tem direito a educação de qualidade, boas condições de acesso e permanência, em todas as modalidades de ensino, conforme estabelecido pela Constituição de 1988, LDB 9394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015.

Assegurando uma educação enquanto direito de todos, segundo a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988, p. 112).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, p. 1).

Ante o exposto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão, em concordância aos documentos anteriormente citados, assegura uma educação de qualidade e meios para permanência e inclusão da pessoa com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 6).

Acerca dos trechos das legislações nacionais em vigor supracitadas, é importante dizer que elas defendem a inclusão e não apenas a integração da pessoa com autismo na sala de aula comum, como as pautas consideradas pela declaração de Salamanca (1994), levando em conta que toda criança tem direito a uma educação de qualidade que considere a criança e sua subjetividade – características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas – com ou sem necessidades especiais (UNESCO, 1994). Portanto, as pessoas que são público-alvo da educação especial devem:

[...] ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

Visando essa educação efetiva que satisfaça tais necessidades, a LDB 9394/96, em seu capítulo V, no Art. 59, visa assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, p. 24).

Os estudos de Mantoan (2003) advogam a obrigatoriedade da inclusão da pessoa com autismo na escola regular, considerando que a inclusão questiona as políticas, a organização da educação especial e da regular, como também o conceito de integração. Para a autora, a inclusão é:

[...] é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

Mantoan cita ainda uma importante afirmação do caleidoscópio educacional de Marsha Forest: “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.” (FOREST, 1987 *apud* MANTOAN, 2003, p. 17).

Consoantemente às especificidades do aluno com TEA e à importância da inclusão, suporte e amparo desses alunos, se faz necessário refletir sobre como esse processo tem ocorrido, levando-se em consideração que:

[...] as pessoas com autismo, além de serem diferentes como todos nós somos, possuem singularidades que precisam ser respeitadas, conhecidas, estudadas e acompanhadas com sensibilidade pelo professor para que elas não sejam motivo de exclusão, mas sim de descoberta de “portas”, caminhos, canais de comunicação que podem favorecer e promover situações de aprendizagem e expressão para esse aprendiz. (ORRÚ, 2016, p. 167).

Nesse sentido, considerando a realidade educacional de um aluno com TEA, antes e após a chegada do diagnóstico, emergem-se as seguintes problematizações: quais foram as diferenças das práticas pedagógicas, adaptação da escola, avanços ou não, para inclusão desse aluno antes e após o diagnóstico? Quanto ao aluno, quais avanços ou retrocessos ele teve com a chegada do diagnóstico?

A escolha do tema desta pesquisa surgiu após meu contato com uma criança autista em um colégio no qual estagiei, me fazendo perceber a importância de estudar o tema autismo, nesse ínterim comecei uma matéria do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, intitulada “Educação Especial e Inclusão Escolar”, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Ana Flávia Teodoro de Mendonca Oliveira, na qual o tema foi abordado, instigando ainda mais minha busca sobre o assunto, e nesse meio tempo, conheci também os sujeitos que fazem parte desta pesquisa.

Ante o exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral **compreender, pelo prisma da mãe e da análise de relatórios, como tem se dado a trajetória educacional de um estudante com autismo que, atualmente, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental, antes e após a chegada do diagnóstico.** De forma específica, buscou-se: identificar as dificuldades enfrentadas pelo aluno com TEA no seu processo de inclusão escolar, por meio da perspectiva da mãe; analisar como se deu o processo de inclusão do aluno autista e qual o suporte oferecido pela escola antes da chegada do diagnóstico; analisar a percepção da mãe quanto ao processo de inclusão após a chegada do diagnóstico.

Para melhor organização e para alcance dos objetivos delineados para essa pesquisa, o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: no **capítulo 1** é trazida à tona a perspectiva teórica que embasou a análise dos dados; no **capítulo 2** constam os aspectos metodológicos da pesquisa e no **capítulo 3** são dissertados os resultados e empreendidas algumas análises a partir da entrevista semiestruturada desenvolvida com a mãe de um sujeito com autismo. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências utilizadas.

## **CAPÍTULO 1- A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA COMO POTENCIALIZADORA DE ESTUDOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A presente pesquisa tem como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica de Vigotski<sup>1</sup> e seus colaboradores. Segundo Rego (1995), a obra de Vigotski “traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas” (REGO, 1995, p. 102), contribuindo para a área da educação, visto que “suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico.” (REGO, 1995, p. 102 - 103). De acordo, Orrú (2016) afirma:

[...] ideias inovadoras, algumas delas já anunciadas no passado por Vygotsky de uma educação possível para todos os aprendizes. Uma educação construída junto com o aprendiz, valorizando seu potencial, suas singularidades, seus interesses para o aprendizado, respeitando e criando possibilidades de superação daquilo que se apresenta como dificuldade. Espaços de aprendizagem onde o aprendiz pode ser ele mesmo, e as relações dialógicas são o elo para a construção conjunta de saberes. (ORRÚ, 2016, p. 162).

Partindo de uma concepção de homem como ser biológico, histórico e social, considerando os processos de desenvolvimento do ser humano com base na dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social (MOTA, 2013), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Compreendendo essa humanização por meio das relações sociais, Mota afirma que, segundo Vigotski, “a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais, mediada pela linguagem. A linguagem é a ferramenta que torna o animal homem, verdadeiramente humano” (MOTA, 2013, p. 89). Relações estas que são mediadas – tendo aqui o conceito de mediação como o “processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, a qual deixa de ser direta e passa a ser mediada por tal elemento.” (MOTA, 2013, p. 93).

A partir dessas relações, Vigotski define o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ou proximal) como a:

[...] discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa,

---

<sup>1</sup> Encontram-se várias formas de notação do nome Vigotski. No entanto, neste texto, optou-se por esta grafia Vigotski, porém nas citações e referências utilizou-se o modo escrito pelos autores e/ou editores das obras pesquisadas.

determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. (VIGOTSKI, 2000, p. 327).

Nesse sentido, faz-se mister pontuar que o papel da escola é o de realizar a mediação adequada para que os conceitos do senso comum adquiridos pela criança no seu cotidiano, sejam paulatinamente transformados em conhecimentos científicos, pela intervenção de parceiros mais experientes: adultos, colegas mais capazes e em especial o professor, que sendo um mediador, busca propiciar condições de aprendizagens que visam impulsionar o aluno para aquilo que ele ainda não sabe, mas saberá com auxílio. (MOTA, 2013). Portanto, destaca-se a importância do professor ser mediador, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente dos discentes:

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou sejam mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 66).

Considerando a educação como um direito de todos, Vigotski afirma que "todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...] as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental." (VIGOTSKI, 1989, *apud* COSTA, 2006, p. 234). Portanto, o professor deve atuar de forma intencional na zona de desenvolvimento iminente, considerando as especificidades de cada criança.

Dessa forma, visto o potencial do sujeito com necessidades educativas especiais e suas possibilidades de desenvolvimento, observa-se a importância das ideias de Vigotski para auxiliar no entendimento do processo de inclusão das pessoas com deficiência. Considerando que a inteligência não é inata, mas sim construída por meio da mediação, uma vez que o sujeito, para além de biológico, é um ser social e cultural, que aprende e se desenvolve por meio das relações interpessoais, com o ensino apropriado. Conforme Costa (2006, p. 233) afirma "O olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças não é de complacência ou desânimo, mas, sim, o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades."

Portanto, a teoria sócio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores é profícua para a análise dos dados obtidos no estudo de caso proposto neste trabalho: a trajetória educacional

de um aluno com TEA: antes e após o diagnóstico. Destacando a relevância dos conceitos mencionados, observar-se-á o papel da mediação pedagógica e sua importância no desenvolvimento e na inclusão do indivíduo com autismo.

## **CAPÍTULO 2- ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENTREVISTAS, ANÁLISE DOCUMENTAL E SUJEITO DA PESQUISA**

A abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso foi a pesquisa qualitativa que, segundo Godoy, tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, tendo como preocupação basal o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural (GODOY, 1995). Para o autor, a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Concernentemente ao tipo, essa pesquisa se configura como um estudo de caso, que é “[...] uma modalidade de pesquisa [...] que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” (GIL, 2002, p. 54). Nesse sentido, “[...] como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” (YIN, 2001, p. 21).

Segundo Yin, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32).

Como instrumento para produção de dados, foi aplicado um questionário (Apêndice A) e realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice B), que foram transcritos e analisados à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p. 114), sua elaboração consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa redigidos de forma precisa estes itens.

Segundo Minayo (2001), a entrevista semiestruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador, tendo um apoio claro na sequência das questões, facilitando e assegurando uma abordagem em que as hipóteses e pressupostos são cobertos na conversa. (MINAYO, 2001).

De acordo com Manzini (2003), a forma de entrevista semiestruturada tem como uma de suas características a elaboração prévia de um roteiro com função principal de auxiliar o pesquisador na condução da entrevista para o objetivo pretendido, podendo ter as seguintes

funções: “ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista; ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade.” (MANZINI, 2003, p.13).

Para coleta dos dados utilizou-se ainda da Análise Documental, que segundo Gil (2002) “apresenta uma série de vantagens. [...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46). Os registros utilizados foram institucionais escritos, e como vantagem Gil (2008) afirma que possibilita o conhecimento do passado, visto que “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade.” (GIL, 2008, p. 153)

Após a coleta de dados, realizou-se a análise e a interpretação desses dados de acordo com a perspectiva sócio-histórica de Vigotski e seus colaboradores. Estes dois processos aparecem sempre estreitamente relacionados, apesar de conceitualmente serem distintos, a análise tem a finalidade de organizar e resumir os dados propiciando o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação, e a interpretação tem por propósito a procura do sentido mais amplo das respostas, sendo realizado mediante sua ligação a outros conhecimentos obtidos anteriormente. (GIL, 2008).

Em relação aos aspectos éticos, o sujeito dessa pesquisa recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) que foi assinado para que recebesse o questionário e fosse realizada a entrevista.

Estão sendo usados nomes fictícios para preservação da imagem dos envolvidos. Sendo sujeito dessa pesquisa a mãe (Alana – nome fictício) de um aluno com transtorno do espectro autista (Lucas – nome fictício), atualmente matriculado no 7º ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Goiânia. Alana é uma mulher parda, de 45 anos, casada, mãe de Lucas, cristã, reside em uma periferia do município de Goiânia, trabalhou como almoxarife nos primeiros anos de escolarização de Lucas e atualmente é dona de casa.

### **CAPÍTULO 3- EM BUSCA DE RESULTADOS: PERCEPÇÕES DA MÃE DE UM SUJEITO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE A CHEGADA DO DIAGNÓSTICO, BARREIRAS ATITUDINAIS E SEGREGAÇÃO**

As análises deste estudo de caso foram feitas com base nos dados recolhidos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com Alana, mãe de Lucas (nomes fictícios); de relatórios de escolas nas quais o aluno estudou e de relatórios médicos, que foram apresentados pela mãe durante a entrevista, com objetivo de compreender o percurso educacional de Lucas, antes e após o diagnóstico, e propor reflexões acerca da importância da inclusão. Considerando, para isso, a educação inclusiva como um:

[...] conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. (SASSAKI, 2003, p. 15).

De acordo com Sasaki (2013), as seis dimensões são:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas utilizados nos sistemas sociais comuns); instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.); programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2013, p.15)

Segundo relatos da mãe, até o presente momento, Lucas estudou em apenas duas instituições públicas de Goiânia. Houve outra tentativa de matrícula em determinada instituição, também pública, de tempo integral, onde Lucas ficou por 4 meses, mas ele não se adaptou e retornou ao colégio em que está atualmente.

Lucas foi diagnosticado com autismo aos 10 anos. Começou seu percurso educacional em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia, onde estudou desde os 6 meses até completar 5 anos e 11 meses, atualmente, com 12 anos, está matriculado no 7º ano em um Colégio Municipal de Goiânia, no qual estuda desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

#### **3.1 ANTES DO DIAGNÓSTICO: LUCAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Quando indagada sobre como se deu o processo de adaptação de Lucas, na etapa da Educação Infantil, a mãe respondeu:

Ele foi para o CMEI com 6 meses, [...] quando ele estava com 2 anos, mais ou menos, ele era muito nervoso, batia nos colegas, se não, era muito sozinho, sempre ficava quietinho, as vezes ficava com o rosto virado para a parede, quietinho, brincava sozinho, ele nunca foi de ter amigos, ele sempre foi de brincar sozinho e ele nunca foi de ficar olhando “assim” (mãe demonstra – encenando – o olhar fixo nos olhos) sempre ele ficava “assim” (mãe gesticula olhando para baixo) ele não olhava para as “tias”. (MÃE DO ALUNO)

A referida mãe apresentou, também, o Relatório Individual do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento de Lucas em seu último ano no CMEI, que consta que Lucas era “uma criança quieta”, que se “manifestava apenas quando solicitado”, “demonstrava certa timidez em alguns momentos”. Abordando atividades, relacionamentos com colegas e alimentação, o relatório destaca que:

[...] nas rodinhas de conversa manteve uma postura mais observadora, contudo quando as educadoras fizeram alguma pergunta direcionada a ele, o mesmo respondeu com prontidão. [...] preferiu ficar sozinho durante algumas atividades realizadas na mesa, evitando contato com os colegas, as educadoras planejaram mais atividades e brincadeiras em grupo ampliando assim a interação e socialização da criança. [...] nas atividades de letramento, o mesmo ainda necessitou de mais tempo para concluir as atividades, pois se distrai com facilidade, necessitando de estímulo das educadoras para concluí-las. [...] na votação de escolha do nosso projeto de pesquisa o mesmo votou a favor do projeto ‘X’, contudo a maioria votou no projeto ‘Y’, na hora do resultado, Lucas ficou chateado e até mesmo um pouco nervoso, as educadoras conversaram com o mesmo explicando que devemos respeitar o voto da maioria, durante essas conversas ele evita o contato físico e visual com as educadoras, sendo necessário pedir que ele mantenha contato visual. [...] nas brincadeiras direcionadas e livres, o mesmo constantemente gera situações de conflito com os colegas. As educadoras mediarão com conversas lembrando os combinados, contudo, o mesmo não fala nada e quando fala diz que a culpa é dos colegas. [...] tem uma certa dificuldade de aceitar saladas e novos sabores, mesmo com estímulos das educadoras para que experimente novos alimentos. (RELATÓRIO – EDUCAÇÃO INFANTIL – 5 ANOS)

Em concordância com os relatos apresentados, observa-se nos relatórios e na fala da mãe, características de Lucas e seus desafios, como a dificuldade na habilidade de comunicação social, tida como “timidez”, os sintomas comórbidos de transtorno de humor – heteroagressividade, bem como a hipersensibilidade sensorial. Conforme Orrú (2012) afirma:

Durante o período de idade que vai dos dois aos cinco anos, apresentam-se intensas modificações na criança autista. É frequente sua alienação diante do mundo que a cerca, bem como é indiferente aos estímulos externos que sobrevêm a ela. Enclausura-se nos rituais sem um propósito definido e age com indiferença em relação às pessoas; quando contrariada ou não compreendida, pode autoagredir-se, assim como pode ficar horas observando algo que lhe chame a atenção, e perplexa diante de alta sonoridade ou, ainda, irritada ao menor ruído. (ORRÚ, 2012, p. 32-33).

Todavia, é importante ressaltar que:

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome. (ORRÚ, 2012, p. 30-31)

Dessa forma, conforme Drago, Silveira e Bravo (2012, p. 179) “para que haja um trabalho docente de qualidade”, deve se considerar como “[...] ponto de partida o sujeito para além da deficiência, um sujeito que tenha sonhos, medos, desejos, alegrias, tristezas, identidade, subjetividade, em suma, um sujeito único”. Nesse sentido, o que foi exposto é corroborado pela perspectiva sócio-histórica de Vigotski, que, conforme Tunes e Pereira (2020), considera que, quanto ao desenvolvimento destas crianças, não se trata de serem menos desenvolvidas que outras, elas apenas se desenvolvem de modos e em tempos diferentes.

### 3.2 ANTES DO DIAGNÓSTICO: LUCAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando indagada sobre como foi e tem sido a etapa do Ensino Fundamental, a mãe afirmou que nos primeiros anos havia algumas reclamações das professoras como “Mãe, você já vem buscar o Lucas?”, “Mãe, o Lucas já está brigando aqui”, “Mãe, o Lucas está debaixo da carteira”, ocorrendo, com frequência, a necessidade de buscá-lo no colégio.

Em sequência, Alana apontou que, em 2019, tentou matricular o aluno em um Colégio Municipal de tempo integral, onde permaneceu por 4 meses. No entanto, Lucas não se adaptou, assim, retornou para o colégio em que está atualmente. Nesse ínterim, relatou melhoras, dificuldades e anseios que encontra em relação ao comportamento de Lucas:

[...] agora ele já está melhorando, não tenho reclamação dele, no começo eu tinha [...]. Agora ele não está me dando trabalho no colégio. Ele chega senta, fica quietinho, não dá trabalho de jeito nenhum, esse ano mesmo (2022) não tive nenhuma reclamação dele, ele está bem. [...] Eu o buscava mais cedo no colégio, porque ele não ficava na fila, até agora ele está ainda sem poder ficar na fila, ele chega e já entra, mas eu já falei para ele, você tem que ser igual os outros meninos tem que chegar mais cedo e ficar na fila para entrar junto com os meninos eu quero que ele seja tratado igual todos os outros meninos.

Em relação ao relacionamento com os colegas:

[...] ele não gosta muito de conversar com as crianças lá, só no recreio com o primo dele e um outro amigo deles, as vezes quando as outras crianças falam com ele ‘Oi, Lucas’ ele não responde, as vezes abaixa a cabeça, ele não tem amizade com ninguém do colégio não, eles não mexem muito com ele não porque eles me veem indo buscar e levar. Agora esse ano no colégio está bom, o primo dele está no colégio e no recreio eles ficam juntos, e eu estou deixando ele vir pra casa só, mas eu fico olhando, eu deixo ele no colégio e falo vou te esperar lá no (ponto x) ou espero na esquina de casa aí quando ele aparece eu aceno e ele vem eu tenho que ensinar ele a ser dependente, ele faz bolo, faz as coisas dentro de casa, ele lava louça se precisar, a gente tem que ensinar né, porque a gente não sabe... (MÃE DO ALUNO)

Ao ser questionada a respeito das principais características relacionadas ao TEA, que Alana considerava que o filho apresentava e que acreditava serem importantes para os professores considerarem, a entrevistada respondeu que “ele tem algumas coisas ‘dele’”, apontando características de Lucas, a mãe afirma que ele gosta de boné: “sempre tinha que usar, mas de tanto falar, hoje ele só leva na mochila” e é algo que o acalma, a “etiqueta da roupa incomoda e ele tem medo de altura”. Dentre essas características, ela afirma:

Repetição, manias, o som, ele não gosta de barulho alto, tem sempre o cantinho dele que ele senta, se eles mudarem ele tem que mudar no primeiro dia, se falar ‘Lucas’ e colocar ele em tal lugar, não! Todo dia ele só quer sentar naquele local. E ele é super organizado, até com a chinela dele, quando ele acorda, coloca arrumadinha e quando vai dormir também, os cadernos dele, desde que ele começou a estudar, até esse ano, ele usou só uma mochila, a mochila dele eu a dei novinha, agora que eu comprei a outra, ele é super organizado com os materiais dele, com os lápis de cor dele, ele não estraga. Ele gosta de ir para o colégio, ele gosta muito de ser pontual, se eu chegar lá atrasada ele já fica sem querer entrar ele gosta de chegar cedo, antes do sino bater. E não pode mastigar perto dele, na hora do lanche se as crianças mastigarem perto dele ele tampa os ouvidos, porque incomoda ele, barulho o incomoda, ele disse que fica com uns ruídos, barulhos no ouvido, as vezes ele fala ‘aqueles meninos fazem tanto barulho’, aí ele tampa. Ele não come arroz e macarrão, nata do leite, no lanche da escola, quando tem coisas que ele gosta, banana, pão com carne moída, ele come, pão de queijo, mas todo dia eu mando o lanche dele, no CMEI ele também não comia nada lá no, aí eu tinha que levar. Ele não gosta de ficar em fila, então tem crianças que estranham, porque ele chega e ele pode entrar “uai, porque o Lucas chega e já entra?” então alguns colegas falam ‘é porque ele não tem paciência de ficar na fila.’ (MÃE DO ALUNO)

Alana também apresentou alguns relatórios de desempenho escolar de Lucas, referentes ao 1º e 2º bimestres do 3º ano do Ensino Fundamental, que descrevem características e dificuldades enfrentadas pelo aluno:

[...] o educando apresenta bom relacionamento com os colegas e/ou professores(as), desde que não seja contrariado. [...] Na assimilação dos conteúdos demonstra muita dificuldade em assimilar o que está sendo proposto. [...] Ainda não se apropriou da leitura e escrita com autonomia [...] precisando sempre de intensa mediação para compreensão do mesmo. Quando algo é cobrado, o mesmo, começa a gaguejar, tremer as mãos e suar frio. O educando precisa de intensa mediação o tempo todo. [...] Durante a escrita compartilhada o educando fica desatento. [...] (RELATÓRIO - 1º BIMESTRE - 3º ENSINO FUNDAMENTAL)

Referente à socialização, o educando manteve um relacionamento razoável com os colegas e com os professores, mostrando-se pensativo e introspectivo com mesmo e não fazendo uso das palavras cordiais, como ‘obrigado, por favor...’. Cumpriu com as regras estabelecidas para a organização na sala e fora dela, desde de que não fosse contrariado. [...] Na assimilação dos conteúdos demonstra muita dificuldade em assimilar o que está sendo proposto. [...] pois o mesmo ainda não se apropriou efetivamente da leitura e escrita. Ainda não faz registros espontâneos de escrita, utilizando hipóteses e desenvolvendo a consciência fonética. Identifica as letras do alfabeto e em diferentes contextos, porém fora da ordem e realiza as atividades de escrita utilizando material de pesquisa/apoio; [...] Participa de todos os momentos que lhe são propostos, porém, faz interpretações com dificuldade. [...] precisando sempre de intensa mediação para compreensão do mesmo. Com as disciplinas de ciências humanas e da natureza são realizados trabalhos por meio de desenhos. Vem familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio do manuseio de livros, de revistas e de outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário. No raciocínio lógico matemático ainda não resolve as questões propostas de maneira autônoma [...] necessitando sempre de intensa mediação. (RELATÓRIO - 2º BIMESTRE - 3º ENSINO FUNDAMENTAL)

Outro relatório apresentado, em relação ao desempenho escolar de Lucas, faz alusão ao período em que o aluno estudou no Colégio de tempo Integral, referentes ao 1º e 2º bimestres do 4º ano do Ensino Fundamental:

Senta na primeira carteira, próximo à professora, porém se desconcentra com facilidade, se atendo a detalhes que não fazem parte do contexto da aula ou mexendo em alguns objetos pessoais. [...] Sempre é necessário chamar a sua atenção para o assunto da aula. Salientamos que a mãe é muito presente na escola e comparece sempre que é solicitada sua presença. [...] Envolveu-se frequentemente em conflitos com os colegas, professores e demais funcionários da escola, evidenciou ser intolerante às frustrações [...]. Tem comportamentos atípicos como rastejar-se pelo chão. Desde os primeiros dias de aula a criança demonstrou comportamento demasiadamente agressivo, recusou seguir as normas da escola e da sala de aula, atrapalhando assim o seu desenvolvimento e o dos colegas. [...] não interage com os colegas e sempre tem episódios de agressão e conflitos. É um aluno leitor, está em um projeto de recuperação continua em pequenos grupos duas vezes na semana e participando de reagrupamento uma vez por semana. Apesar de relatar oralmente sobre o que fala o texto, apresenta dificuldades na localização de informações simples quando são formuladas perguntas em relação a estes textos. (RELATÓRIO – 1º e 2º BIMESTRES - 4º ENSINO FUNDAMENTAL)

Diante das informações, percebem-se as dificuldades que Lucas encontra nos processos de comunicação, havendo certo comprometimento, não apenas no meio social, mas também na aprendizagem e na adaptação do aluno na escola. Quanto à linguagem, Orrú (2012, p. 39) pontua algumas características que foram apresentadas, sendo comuns aos autistas: “ausência de espontaneidade na fala”; “pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo”; “fala nem sempre correspondente ao contexto”; “dificuldade na compreensão de frases complexas”; “dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos”; “pouca alteração na expressão emocional”; “ausência ou pouco contato olho a olho”; “falta de

função nas formas verbais e na palavra”; “pouca tolerância para frustrações; interesses e iniciativas limitadas”. E destaca que “ambientes ruidosos e barulhentos incomodam e causam danos à comunicação de autistas, bem como ao seu estado mental, psicológico e emocional, inibindo-os de ficarem junto com as demais pessoas.” (ORRÚ, 2012, p. 40)

Observa-se, nos relatórios, que a escola buscou a mediação, considerando a importância do outro/meio no processo de construção do conhecimento. Assim, com base na perspectiva sócio-histórica de Vigotski e na responsabilidade de haver uma educação inclusiva verdadeiramente efetiva, serão apresentadas algumas das estratégias pedagógicas descritas por Drago, Silveira e Bravo (2012) visando auxiliar educadores a abrangerem as necessidades dos alunos autistas. Sendo estes participantes ativos do processo educativo, os autores trazem que o aluno deve ser estimulado em todas fases/etapas escolares, sendo visto como sujeito real da ação educativa (DRAGO; SILVEIRA; BRAVO, 2012).

Quanto aos conteúdos, os autores afirmam que deve haver uma contextualização do conteúdo à idade e ao nível de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno buscando não a minimização dos conteúdos e do currículo, mas a observância das ferramentas já adquiridas e amadurecidas por esse sujeito. Ademais, deve haver uma reorganização curricular que observe outras aprendizagens que este sujeito traz de sua vida cotidiana, de seu conhecimento de mundo, sociedade e cultura. (DRAGO; SILVEIRA; BRAVO, 2012).

Os autores destacam também que, nos momentos de planejamento coletivo da ação pedagógica, todos os envolvidos no processo educacional precisam pensar em ações que otimizem o trabalho e garantam a permanência com sucesso do aluno. Nesse sentido, “[...] deve-se analisar e escolher várias abordagens de ensino para trabalhar com alunos com diferentes níveis de desempenho, reavaliando as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa para resultados educacionais desejáveis.” (DRAGO; SILVEIRA; BRAVO, 2012, p. 188).

Pensando no espaço e no tempo das atividades, os autores apontam que se deve promover uma reorganização/ressignificação destes, visto que “muitos estudos têm mostrado que as pessoas com [...] determinados transtornos globais de desenvolvimento demandam um tempo maior para realizarem determinadas tarefas, assim como precisam de uma infraestrutura, às vezes, diferenciadas para que possam exercer sua cidadania.” (DRAGO; SILVEIRA; BRAVO, 2012 p. 184).

Para isso, relatam a importância da formação continuada e da busca por conhecimento por parte de toda a comunidade escolar, pontuando que:

[...] o professor e a escola de modo geral busquem informações sobre as características específicas da deficiência, da síndrome ou do transtorno apresentado pelo aluno, não no sentido de rotulá-lo e incapacita-lo, mas no sentido de pensar em novas outras ações e propostas de trabalho a partir do conhecimento da sujeito, pensando inclusive em projetos de formação continuada desses profissionais para ampliar o leque de informações e assim, aprimorar a prática docente cotidianamente em um processo que os estudos atuais chamam de reflexão na ação e para ação. (DRAGO; SILVEIRA; BRAVO, 2012, p. 186).

Em sequência, sobre o processo de alfabetização e letramento de Lucas, Alana afirmou que “de 6 a 9 anos foram as fases mais difíceis na sala de aula, mas com 10, 11 anos foi muito bom porque ele aprendeu a ler e escrever”, relatando que o aluno:

[...] demorou a ler, só que o doutor mesmo, ele falou assim – eu tinha levado ele em um doutor, um psiquiatra – falei: ‘doutor porque ele está demorando a ler?, isso e isso’, e o doutor falou assim - “Mãe, tudo tem o tempo, ele tem o tempo dele, ele vai aprender a ler, pode esperar que ele vai, não precisa pensar que ele não vai aprender a ler, porque ele vai, ele tem o tempo dele, é no tempo dele’. Então, ele aprendeu sozinho.” [...] aprendeu sozinho, e ele não gosta de ajuda, ele aprendeu a ler com 10 anos, e falar ele falou até rápido, agora andar que ele demorou um pouquinho. [...] Antes de aprender a escrever e ler as atividades enviadas eram de pintura e quebra-cabeças, então, foi difícil [...]. Agora, ele está com muita dificuldade porque ele só escreve com letra de forma, ele não sabe letras cursivas [...] e agora no colégio o negócio é só copiar e copiar, não sei o que vou fazer, porque ele só sabe letra de forma, mas já é bom. (MÃE DO ALUNO)

Em relação às dificuldades apresentadas, quando indagada sobre auxílio oferecido, ou desafios que pudessem ser encontrados na escola, a mãe relatou que antes do diagnóstico não recebia apoio:

Não, a única coisa que eles falavam era assim: “mãe, você tem que ir no médico. Você tem que procurar alguma coisa para que possa ajudar o seu filho, porque ele tem um déficit de atenção, [...] muito déficit de atenção e é muito hiperativo” para eu conseguir eu lutei. [...] O que achei difícil, assim, foi conseguir um apoio para ele, sabe?! Igual, aqui no Colégio, ‘não vou chorar’ (mãe fala, visivelmente emocionada), para eu conseguir apoio aqui para ele, só quando eu vim aqui com o relatório da médica foi que as coisas andaram mais, aí que eu consegui, porque, aqui no colégio, tem uma salinha, que é à tarde, [...] que é um apoio, com uma professora que [...] eles trouxeram lá da Secretaria de Educação para cá, justamente para trabalhar só com as crianças que tem alguma deficiência, criança especial, [...] só que para eu conseguir isso aí, enquanto eu não trouxe um relatório, não consegui nada, e quando eu peguei o primeiro relatório, ele já estava com 9 anos, depois peguei outro, mas, agora em 2020 que peguei o outro, um mais assim, detalhado. (MÃE DO ALUNO)

Ante o exposto, Serra (2020), em uma pesquisa sobre alfabetização de alunos com TEA, afirma que:

[...] foi possível perceber que os sujeitos que podiam contar com apoio psicopedagógico clínico, adesão da instituição escolar e participação da família tiveram mais êxito e encurtaram o tempo de alfabetização. [...] o nível de gravidade é um fator importante que influencia os resultados, mas as intervenções, a qualidade e a intensidade destas influenciam ainda mais. (SERRA, 2020, p. 147).

Desta forma, observa-se que, possivelmente, com o devido apoio, Lucas teria aprendido a ler e escrever antes dos 10 anos. Em relação à falta de apoio escolar, visto que nem todos os alunos recebem diagnósticos, ou o recebem tardiamente:

[...] o desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditamos na educação como processo de mudança e de transformação. (BAPTISTA; JESUS, 2015, p. 221).

Assim, nota-se que, mesmo sem o diagnóstico, as práticas pedagógicas direcionadas às crianças que demonstram necessidades específicas precisam ser (re)pensadas e adaptadas. Vale ressaltar que, com o diagnóstico, importa ao docente não deixar que o laudo embace a prática, promovendo uma ação embasada em uma visão limitada do aluno perante o diagnóstico, bem como não se pode esperar o laudo para que haja a inclusão e consideração do aluno em todas as suas especificidades. Nessa perspectiva, Oliveira (2020) afirma que:

[...] os professores, muitas vezes, pautam-se num saber médico sobre o autismo, tentando explicá-lo, conhecê-lo, dominá-lo. Nesse eixo, o olhar do docente volta-se para o que falta no sujeito com autismo, tentando normalizá-lo em sala de aula. Quando isso não é possível, o docente acaba encaminhando esse aluno para terapias e tratamentos dos mais diversos possíveis. No entanto, poucos profissionais tentam conhecer o autismo a partir da perspectiva desses sujeitos, buscando compreender como sentem, o que pensam, porque ficam tão abalados diante de diversos ruídos, porque choram quando a rotina da escola é modificada, porque têm crises quando a professora muda o penteado do cabelo ou a cor da roupa ou, ainda, porque se desorganizam quando estão diante de determinadas fontes de luz. Talvez falte a esses docentes um conhecimento mais aprofundado a respeito das experiências sensoriais dos autistas e dos impactos delas na forma como o indivíduo processa a informação e na maneira como aprendem. (OLIVEIRA, 2020, p. 19)

Assim, evidencia-se a necessidade de um olhar sensível do professor em relação às especificidades do aluno com TEA, e reafirma-se a importância do interesse e busca, do professor e demais envolvidos, pelo conhecimento das características deste aluno, conforme Drago (2014) afirma:

A literatura atual mostra que é possível que se tenha a plena inclusão de pessoas com deficiências no contexto educacional em qualquer nível, desde que se tenha como prerrogativa essencial a busca constante da qualificação profissional, pessoal, afetiva, intelectual e social de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, pais, professores, escola, comunidade, sociedade civil organizada, Poder Público, dentre outros. (DRAGO, 2014, p. 89).

Ante o exposto, partimos da perspectiva de Rego, com subsídio teórico em Vigotski, quando destaca que “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de continuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 1995, p. 58). Assim, os alunos, com o auxílio de alguém mais experiente, poderão assimilar ativamente as habilidades construídas pela história social, sendo de extrema e necessária importância essa busca de conhecimento, por parte do professor e da comunidade escolar, sobre as necessidades e especificidades de seus alunos, considerando aqui seu papel enquanto mediador, visando assim uma educação efetivamente inclusiva.

### 3.3 PERCURSO PARA O DIAGNÓSTICO

Em relação à trajetória de busca pelo diagnóstico, Alana afirmou que foi um processo alongado e que teve que “lutar para conseguir”, declarando que gostaria de ter descoberto antes, e descreve um pouco sobre o processo de aceitação do filho:

Ele não se aceita, estou trabalhando isso com ele, ele nem gosta que fala que ele é autista. Era para eu ter começado a andar com ele nos encaminhamentos mais cedo, mas eu ficava esperando, demorou demais, 3 anos para aparecer a neurologista, para eu ter um relatório, porque se eu tivesse tido esse relatório, quando ele tinha assim uns 4 anos, tinha sido melhor para lidar com ele, então é um caso tão complicado, porque quando a gente descobre da criança mais cedo, melhor é para trabalhar com ele. (MÃE DO ALUNO)

Em seguida, informou que durante o percurso educacional de Lucas outras mães comentavam com ela:

[...] ‘seu filho parece ser autista’, só que eu ficava na minha, eu achava que ele tinha algum transtorno mental, porque ele era muito nervoso, não interagia com outras crianças. (MÃE DO ALUNO)

A mãe relatou também que as professoras comentavam com ela sobre a busca de algum diagnóstico para Lucas, apontando que, na Educação Infantil, as professoras diziam: “Mãe, o Lucas tem algum problema, você precisava levar ele em acompanhamento”, mas ela lhes respondia que não havia possibilidade devido a seu trabalho, mas afirma que, por desconhecimento, não o levou antes, “se eu soubesse, eu tinha levado ele, porque depois descobri que eles me dispensavam. Eu podia ir, mas eu não sabia que eles podiam me dispensar para eu ir para isso.”

Assim, Lucas estando no início do Ensino Fundamental, após incentivo e maior conhecimento, Alana procurou auxílio:

[...] quando eu fui levar ele foi aqui (colégio que ele está atualmente), as professoras me diziam, também: ‘Mãe, você já viu que o Lucas é diferente?’ Eu respondia que sim, porque sempre eu falava que ele é diferente. (MÃE DO ALUNO)

Nesse percurso, primeiramente, a mãe relata que recebeu auxílio em um Centro de Apoio à Inclusão, em Goiânia:

[...] foi um local que eu o levava duas vezes por semana, só que levei ele até quando elas falaram assim ‘não, nós não podemos fazer mais nada por ele, ele precisa de uma neurologista’, que foi quando eu fui lutar para conseguir, tudo é muito complicado para você conseguir chegar a ter um relatório, algum diagnóstico da criança, você tem que correr muito atrás, muito mesmo. (MÃE DO ALUNO)

Então, ela relatou como foi o processo e as dificuldades para conseguir acompanhamento para seu filho:

Então, ele estava fazendo acompanhamento lá na PUC também, foram bons os tempos que ele ficou lá, foram 3 meses, que foi quando começou a pandemia, aí parou. Ele melhorou bastante, porque lá eles estavam colocando-o para interagir com as outras crianças. Para conseguir eu fui para lá de madrugada e consegui a senha, aí como eu tinha um encaminhamento eles aceitaram, fizeram a matrícula dele e eu consegui. Agora eu já fiz a inscrição dele de novo, estou esperando para ver se eles vão chamar ou não, porque ele precisa de uma psicóloga, eu precisava do relatório dela, de um retorno dela para eu levar para a doutora, ela disse que enquanto eu não tiver esse retorno, não é para eu voltar no hospital, [...] essa é a doutora do desenvolvimento da criança, mas depois que o hospital mudou ficou mais difícil, eu fui olhar e não tenho condição de pagar, não dou conta de pagar uma psicóloga. (MÃE DO ALUNO)

A mãe também apresentou, brevemente, o relatório médico, relatando algumas características que Lucas possui “dificuldades em habilidade de comunicação social e tem padrões repetitivos e restritivos de comportamento.” Apresenta ainda, “sintomas comórbidos de transtorno de humor - alterações comportamentais com heteroagressividade - e apresenta alterações em processo sensorial - hipersensibilidade sensorial (não tolera barulhos e apresenta intolerância para algumas texturas)”.

Diante desse contexto, observa-se que vários empecilhos colaboraram com o atraso no diagnóstico de Lucas, bem como o quanto o acompanhamento após o diagnóstico, segundo a mãe, o auxiliou, mesmo que em pouco tempo.

Segundo Mansur *et al.* (2017), pode-se hipotetizar, já dentro dos primeiros 2 anos de vida, o diagnóstico precoce do autismo e que mesmo não sendo conclusivo, auxilia, pois,

assim deve-se efetuar intervenções adequadas, com o intuito de minimizar os comprometimentos nas áreas afetadas, e com as devidas intervenções as funções básicas, como: contato visual, atenção compartilhada e imitação, podem ser desenvolvidas. Portanto, quanto mais precocemente o autismo for diagnosticado, mais efetivas serão essas intervenções possibilitando uma melhoria na vida do indivíduo.

### 3.4 APÓS O DIAGNÓSTICO

Quando indagada se, com o diagnóstico, Lucas está bem inserido na escola comum e se a ela acredita na inclusão escolar, Alana respondeu:

Eu acredito, e acredito que ele está, ali no colégio (se referindo ao colégio atual). As coordenadoras são muito boas, no colégio, o que elas podem fazer, elas fazem, o que elas puderam fazer até agora, elas fizeram, igual, tem uma coordenadora que ela elaborava todas as questões dele, sabe, para dar tempo de ele responder na sala. [...] Lá é de prédio há andares, então, quando ele estava estudando na parte de cima, ele tinha muito medo, então eu filmei, porque ele estava tendo muita dificuldade, ele não estava tendo nenhum retorno bom, não estava desenvolvendo, então eu perguntei para ele, e ele disse que não estava se sentindo bem na parte de cima, e tinha medo dos meninos jogarem ele lá de cima. Então eu filmei eles descendo, e levei para a diretora, no outro dia eles mudaram a sala dele, tanto é que, desde o tempo que ele estuda aqui, todo ano a sala dele é embaixo, uma vez subiu, aí na hora que eu falei com elas, elas desceram na hora, sempre é embaixo, pelo menos nisso elas ajudam. [...] Quando eu levei o relatório, elas conversaram comigo, mas não tem muito como eu pedir, são crianças demais, acho que elas estão fazendo o que elas podem, igual a diretora pediu a professora lá da Secretaria da Educação, antes as atividades eram as mesmas, mas depois do diagnóstico a coordenadora fazia as atividades e as provas dele pra avaliar o desenvolvimento dele. (MÃE DO ALUNO)

De acordo com o relato, em relação à importância de adaptação dos espaços escolares, Oliveira (2020) afirma que, considerando que não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas que a escola deve estar preparada para receber o aluno, é:

[...] imprescindível que a escola, em termos de ambientação, seja de interesse e preocupação de todos os colaboradores (direção, coordenação, corpo docente) além dos arquitetos e *designers* envolvidos diretamente no planejamento estrutural dos ambientes em que se darão os processos de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2020, p. 44).

Em sequência, Alana contou sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que Lucas conseguiu após o diagnóstico:

No ano passado ele tinha as atividades diferenciadas, a coordenadora pegava e elaborava diferente, esse ano não, ele está normal na sala, tem que escrever do quadro e tudo, vieram algumas atividades da Secretaria da Educação pra ele, ele já

até fez o caderninho. Agora o de lá da Secretaria de Educação é assim [...] ele tem o horário normal de aula e a tarde eu trago ele para a aula de reforço, que já é com a professora que trouxeram da Secretaria de Educação para ficar acompanhando, esse ano ainda não começou, mas eram duas vezes por semana que eu trazia ele a tarde. Tudo eu perguntava para ele: ‘Lucas, como é que foi?’, ele fala assim: ‘tudo que ela me passa eu já sei’, se ela passa algum jogo, qualquer coisa, ‘ah, aquilo ali eu já vi, aquilo ali eu já sei’, tudo ele já sabe. Então, ela vai e me pergunta o que que ele falou e eu falo para ela: ‘ele falou isso e isso’, ela riu quando eu falei para ela, ela vai me perguntando e vai mudando as coisas que eu falei para ela, igual: eu falei para ela agora que ele só sabe escrever em letra de forma, ela disse que vai trabalhar com ele a letra cursiva, para ver se ele desenvolve. As atividades são com computador, jogos e matemática [...]. (MÃE DO ALUNO)

Garantido por lei, o AEE, segundo BRASIL (2008b), tem dentro de seu público alvo alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), incluindo o autismo, tendo como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008b, p. 1).

Prevendo na sua organização, deve-se constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (BRASIL, 2008b, p. 3).

Destacando o ponto c, relacionado ao Plano de Ensino, observa-se que as práticas da docente estão de acordo com o objetivo, visto que a profissional questiona a mãe, e adapta as atividades, quanto às necessidades de Lucas. Nesse sentido, corrobora com a perspectiva de Drago, Silveira e Bravo (2012), de que:

Devemos como profissionais da educação reconhecer as dificuldades de nossos alunos e buscarmos de diversas maneiras, em nossas práticas pedagógicas. mudanças, assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos

apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. (DRAGO; SILVEIRA; BRAVO, 2012, p. 180).

### 3.5 BARREIRAS ATITUDINAIS E SEGREGAÇÃO

Questionada se Lucas já havia sofrido preconceito na escola, a entrevistada afirma que:

Lá na escola ele sofreu, porque tinha uma coordenadora, que parece que ela não gostava muito dele. Então, tudo, qualquer coisa que o Lucas fazia, ela: - ‘mãe, você está vindo? Vem buscar o Lucas, ele já está assim, assim e assim’. Ela não sabia nem como lidar com ele, qualquer coisa ela me chamava para ir buscar ele e teve também de outras crianças, ele não gosta que fica olhando para ele, só que ele já até parou um pouco. Teve uma vez que uma professora falou para mim que os alunos dela já eram “alfabetizados” (expressando desdém), então eu tirei ele da sala e coloquei em outra sala. [...] (MÃE DO ALUNO)

Em relação à fala apresentada, evidenciam-se as barreiras atitudinais nas falas e ações das professoras. Segundo Lima e Silva (2008), não considerar a singularidade de cada aluno é uma barreira atitudinal que interfere na aprendizagem do aluno. Observa-se na fala e expressão da professora a barreira atitudinal da rejeição, que, de acordo com Lima e Silva (2008), consiste em “recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, um aluno, familiares deste ou outro operador da educação.” (LIMA; SILVA, 2008, p. 5). Notando a importância e necessidade de acabar com essas barreiras, vale ressaltar que a inclusão cabe a todas as pessoas:

[...] muitas ações aparentemente sem importância nutrem, no dia-a-dia, as barreiras atitudinais; por exemplo, quando se acredita que só as pessoas que têm amigos, parentes ou mesmo alunos com deficiência é que devem buscar a inclusão. Essa ideia, além de fortalecer as barreiras de atitude, constitui um conceito equivocado de inclusão, pois o ato de incluir não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos vulneráveis, a todas as pessoas, enfim, a toda a sociedade. (LIMA; SILVA, 2008, p. 8)

Depois do episódio relatado anteriormente que ocorreu com a professora, a entrevistada afirma que:

[...] falei com a diretora, falei isso a respeito da professora, e foi até bom, porque elas pegaram todos os meninos que tinham dificuldade, sabe e colocou só em uma sala pra ter as aulas de reforço a sala deles foi separada, colocou eles numa sala, que precisavam de um cuidado mais especial. Foi quando o Lucas se desenvolveu mais, porque foi uma sala que eles deram mais atenção, aí agora que eles os colocaram juntos com os outros de novo, porque eles já desenvolveram. Se não me engano foi em 2019, que elas pegaram uma sala e colocou só as crianças que tinham

dificuldade de ler e tudo, aí as professoras tinha mais atenção com elas, mas esse ano não fizeram separação não, o Lucas está na série dele normal, não está separado igual da outra vez que ele ficava na sala de reforço, era uma sala que ficava só ele e os outros que tinham problema de desenvolvimento, elas pegara uma sala e separou, por exemplo lá tinha só a F3, aí elas fizeram a F4, com mais ou menos 20 crianças, foi quando o Lucas começou a desenvolver mais, porque teve essa sala que separou e essa outra aula de reforço de agora, ela é a tarde e é com a professora psicopedagoga. (MÃE DO ALUNO)

Apesar da felicidade de o aluno ter se escolarizado em uma classe especial, a partir da fala da mãe, por mais que o aluno tenha conseguido êxito, a atitude da escola em dividir só os alunos público-alvo da educação especial em uma sala não está em consonância com o que preconiza os documentos nacionais sobre inclusão, nem os referenciais teóricos. Isso porque a inclusão promove, a partir das relações simbióticas, conforme evidencia Mendes (2006):

Potenciais benefícios para alunos com deficiências: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (MENDES, 2006, p. 388).

A escola poderia ter buscado atividades adaptadas e o AEE, no contraturno, de forma correta, mas sem buscar pela segregação. Pois, ações como essas nos remetem à visão segregacionista iniciada na metade do século XX, que se baseava na crença de que as pessoas com necessidades especiais seriam mais bem atendidas em suas necessidades educacionais se fossem ensinadas em ambientes separados. (MENDES, 2006)

Mediante essas informações, faz-se importante destacar que, conforme afirma Mantoan (1997, p. 117): “A inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação.”

Corroborando o exposto, Beyer (2013) ressalta que a pergunta que podemos fazer é: Em que mundo as crianças com necessidades especiais vivem, ou viverão? Em um mundo protegido? Em um mundo especial? Não! O mundo em que elas vivem é (ou deveria ser) o mundo de todos nós, com suas contradições, dificuldades, frustrações, alegrias, recompensas, prazeres. Portanto, mantê-las segregadas e protegidas denota nada mais do que endossar suas limitações. A contrapelo, potencializar seu convívio com outras crianças significa trazê-las para o mundo tal como ele é, com todas as suas diversidades e diferenças. Constitui romper com a falsa delimitação do normal e do anormal, do sadio e do doente, do não deficiente e do

deficiente. Significa reconhecer que todos pertencemos à mesma espécie, e que somos, também, muito diferentes uns dos outros. (BEYER, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, compreendemos, pelo prisma da mãe e da análise de relatórios, como tem se dado a trajetória educacional de um estudante com autismo que, atualmente, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental, antes e após o processo de chegada do diagnóstico.

Em relação ao primeiro objetivo delineado para esse estudo, identificar as dificuldades enfrentadas pelo aluno com TEA no seu processo de inclusão escolar, por meio da perspectiva da mãe, conseguimos identificar momentos em que as barreiras atitudinais imperaram sobre o fazer dos profissionais da educação, sobretudo antes da chegada do diagnóstico, o que reverberou negativamente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do discente com autismo.

Quanto ao segundo objetivo, que se refere à análise do processo de inclusão do aluno com TEA e qual o suporte oferecido pela escola antes da chegada do diagnóstico, constatamos que a criança não era totalmente incluída nas atividades e que as práticas pedagógicas não eram adequadas às especificidades do sujeito. A justificativa para a não adequação das práticas era o fato de o aluno não ter laudo fechado. Ademais, as professoras sempre relatavam sobre o comportamento "ruim" do aluno e solicitavam que a mãe o buscase mais cedo.

Concernentemente ao terceiro objetivo elencado, que tange à análise da percepção da mãe quanto ao processo de inclusão após a chegada do diagnóstico, destacamos que Lucas aprendeu a ler e a escrever após a chegada do diagnóstico. No entanto, a prática que a escola adotou foi a de segregação dos alunos com necessidades educacionais específicas em uma classe especial. Nas falas da mãe desvelou-se uma grande satisfação sobre o desenvolvimento de seu filho a partir de tal "feito". No entanto, cabe destacar que esse processo poderia ter ocorrido em sala de aula regular e potencializado por atendimento educacional especializado que ocorresse em contraturno. Assim, destaca-se que não ocorreu inclusão na escola e sim uma segregação do discente para alcançar determinados objetivos. As indagações que emergem desse contexto são: As vivências, as experiências e as trocas simbióticas entre pessoas com e sem deficiência ocorreram e potencializaram aprendizagens recíprocas neste modelo adotado por essa escola? O micromundo da classe especial forma o indivíduo para a autonomia? Esse modelo coaduna com as legislações atuais acerca da inclusão e com as pesquisas atuais? A resposta a todas essas perguntas é uma: NÃO!

Tendo em vista as constatações anteriores, elaboradas a partir dos objetivos específicos, faz-se mister destacar que as situações de barreiras atitudinais e de capacitismo

vivenciadas por Alana e pelo Lucas precisam ser atenuadas e/ou extintas. Nesse caminho, advogamos que processos de formação inicial e continuada de educadores precisam ser (re)pensadas sob o prisma da inclusão e da diversidade. Na formação inicial, consideramos condição *sine qua non*, para melhorar as lacunas quanto à educação inclusiva, que haja disciplinas obrigatórias na grade curricular, além da disciplina LIBRAS. Quanto à formação continuada, importa destacar que as redes de ensino precisam oferecer formação continuada em serviço que contemplem a diversidade, objetivando que os profissionais da educação saibam adequar as suas práticas aos sujeitos público-alvo da educação especial.

Também é salutar considerar as especificidades dos discentes que apresentam alguma deficiência e também daqueles que ainda não têm um diagnóstico fechado. Afinal, como educadores, precisamos entender o percurso individual de cada sujeito e pensar nas práticas pedagógicas a partir das nossas percepções. Não podemos esperar o diagnóstico chegar para iniciar o trabalho pedagógico com discentes que percebemos que aprendem e se desenvolvem em tempos específicos e por caminhos alternativos.

No processo de desenvolvimento dessa pesquisa, vale destacar as potencialidades da perspectiva de Vigotski e seus colaboradores. Isso porque potencializa a compreensão dos sujeitos para além dos aspectos biológicos, ou seja, o entendimento de que somos seres sociais e culturais, que aprendemos em contextos mediativos por meio da ação do outro. Outrossim, por meio da perspectiva de Vigotski, é possível se apropriar da ideia de que a inclusão das pessoas com deficiência é o melhor caminho para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois as relações interpessoais, as experiências e as vivências entre pessoas com e sem deficiência são fundamentais para que trocas simbióticas ocorram em ambas partes.

Por fim, mister se faz destacar que as pessoas autismo não precisam de sentimento de piedade, de olhares capacitistas e, principalmente, de escolas e de classes especiais que as fechem em um micromundo que não reflete a totalidade das relações. Elas precisam sim é de olhares calcados em suas singularidades e de práticas que não os estigmatizem e os padronizem a partir do que consta no seu diagnóstico e pelo seu nível de suporte que vem imposto pelo modelo da medicina. Portanto, nossa tarefa como educador de uma pessoa com autismo é pensar nela como um sujeito singular, que pode aprender e se desenvolver em um tempo específico e por caminhos alternativos.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, R. C. JESUS, D. M. de. **Avanços em Políticas de Inclusão**. Editora Mediação. 3.ed. Porto Alegre. 2015.
- BEYER, H. O. **A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2008b.
- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.
- DRAGO, R. **Inclusão na educação Infantil**. Editora Wak, 2.ed. Rio de Janeiro. 2014.
- DRAGO, R; SILVEIRA, L. V. da; BRAVO, D. de O. M. Síndromes: Planejando ações pedagógicas inclusivas. *In*: DRAGO, R. **Síndromes: Conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p. 27-38
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995. p. 57-63.
- LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**, 2008.
- MANSUR, O. M. F. C.; *et al.* Sinais de alerta para Transtorno do Espectro do Autismo em crianças de 0 a 3 anos. **Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos**, v. 12, n. 3, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo. Memnon, 1997.
- MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5 **American Psychiatric Association**. [tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al* 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33. 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA, M. Compreendendo o processo de desenvolvimento humano: as contribuições da psicologia sócio-histórica de Vygotsky. *In: MORAL, Elaine; VERCELLI, Ligia. (Orgs.). Psicologia da Educação: múltiplas abordagens*. Jundiá: Paco Editorial, 2013. p. 89-102.

OLIVEIRA, A. F. T. M. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2020.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por interesse em espaços não excludentes**. Rio de Janeiro: vozes, 2016.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

SASSAKI, R. K. Acessibilidade na Cultura e no Lazer. **Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produção Culturais**. Pernambuco: Cepe Editora, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida**. São Paulo. Aurea: 2003.

SERRA, D. Alfabetização de Alunos com TEA. *In: CAMINHA, V. L. P. S. et al. Autismo: Caminhos para a Inclusão*, 2020.

TUNES, E.; PEREIRA, A. S. Jean-Marc-Gaspard Itard, Lev Semionovitch Vigotski e o determinismo biológico. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, n. 22, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica: tradução do russo e introdução Paulo Bezerra**. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A

**QUESTIONÁRIO PARA MÃE DO ALUNO COM TEA**

1. Possui histórico do transtorno na família? Qual(is) integrante(s) possui(em)?

2. Qual(is) transtorno(s) manifestado(s) no seu filho?

2.1 Quais são as principais características do TEA que o seu filho apresenta?

3. Idade da criança ou das crianças:

4. Idade dos pais:

Formação da mãe:

Formação do pai:

5. Conte-nos um pouco da trajetória escolar do seu filho (principais desafios encontrados desde a primeira matrícula na escola, se você acredita na inclusão escolar, se seu filho hoje está bem inserido na escola comum...) (Esta resposta é muito importante para nossa pesquisa).

6. Além da escola comum, no turno normal, seu filho recebe algum atendimento educacional especializado na própria escola (AEE) ou em outro local no contraturno? Conte-nos sobre esse atendimento (se houver).

7. Você participa de alguma associação relacionada ao transtorno do seu filho? Se sim, comente os benefícios advindos da participação nessa instituição.

8. Com que idade seu filho foi diagnosticado com o(s) transtorno(s) que ele possui? Conte-nos um pouco sobre esse processo de ter e aceitar um filho com um transtorno. (Esta resposta é muito importante para nossa pesquisa. Pode ser grande).

9. Você estuda (ou estudou) sobre as características dos transtornos do seu filho? Na internet ou em outras fontes de pesquisa? Você recomenda algum livro ou site?

10. Alguma especialidade médica (neurologista) ou psicológica soube trabalhar bem com você (ou família) sobre esse processo de aceitação de ter um filho com um transtorno? Se puder, escreva um pouco sobre esse processo, pois sabemos que muitos médicos não estão preparados para dar essas ‘notícias’ para os pais.

11. O diagnóstico dado pelo neurologista ocorreu em uma consulta ou mais? Fale sobre esse processo de chegada do diagnóstico.

12. Seu filho faz uso de medicação? Você acha que ela é extremamente necessária para o progresso do seu filho?

13. Seu filho está em que série? Já lê e escreve? Gosta de estudar e fazer deveres de casa?

14. Você recebe/ recebeu alguma orientação de um especialista para saber lidar com as características do seu filho?

15. O que você diria para uma mãe que acabou de ter um filho diagnosticado com um transtorno?

16. Em que o transtorno do seu filho te potencializou como mãe/mulher? Quais avanços observa em sua vida? Tornou-se mais madura? (Comente um pouco sobre a sua história de vida a partir do diagnóstico do seu filho)

17. Comente um pouco sobre o preconceito. Seu filho já sofreu algum preconceito na escola ou em alguns espaços que frequenta? Como você faz para driblar isso?

Mais algo a acrescentar?

Muito obrigada por participar dessa pesquisa!

Cordialmente,  
Letícia Ázara Correia.

## APÊNDICE B

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
PARA MÃE DO ALUNO COM TEA**

1. Em sua opinião, quais necessidades de seu filho precisam ser consideradas pelo professor?
2. Na trajetória educacional de Lucas, como foi o processo de adaptação escolar? O processo de alfabetização? Quais as dificuldades enfrentadas?
3. Na trajetória educacional do Lucas, foi realizada alguma modificação ou adaptação pedagógica das aulas, como adequação de técnicas, teorias e métodos e/ou flexibilização do currículo, para facilitar a sua aprendizagem?
4. Houve diferenciação antes e após o diagnóstico? Se sim, qual (is)?
5. Em algum momento os colegas foram informados sobre a condição do Lucas? Como você descreveria seu relacionamento com os colegas de sala? Que dificuldades ele encontra/encontrou em relação aos relacionamentos estabelecidos com os colegas?
  - 5.1 Como vocês lidam com essas dificuldades? Vocês recebem algum apoio dos professores ou de outras pessoas para lidar com isso?
6. Em sua opinião, como a escola poderia se tornar mais acessível para autistas, tendo em vista que algumas pessoas com autismo possuem algumas especificidades, que, sendo ignoradas, podem acabar prejudicando a aprendizagem.
7. Que tipo de apoio vocês recebem para lidar com as questões ligadas ao autismo?
8. Seu filho já sofreu algum preconceito em sala de aula por ter essa necessidade específica?
9. Como é a participação de seu filho em sala de aula?

10. Quais conhecimentos vocês julgam ser necessários a um professor para que ele possa atender às especificidades de aprendizagem de alunos com autismo?
  
11. Ao longo de sua trajetória educacional, você poderia citar atitudes de algum (ns) professor (es) que você considerou serem mais adequadas para lidar com as questões relacionadas a inclusão? Se sim, quais? Justifique.
  
12. Ao longo de sua trajetória educacional, você poderia citar atitudes de algum (ns) professor (es) que você considerou inadequadas para lidar com as questões de inclusão? Se sim, quais? Justifique.

Mais algo a acrescentar?

Muito obrigada por participarem dessa pesquisa!

Cordialmente,  
Letícia Ázara Correia.

## APÊNDICE C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convido o senhor (a) a participar da pesquisa intitulada Trajetória Educacional de um Aluno com Transtorno do Espectro Autista pelo prisma da Mãe: Antes e após o diagnóstico. Este estudo busca compreender como tem se dado a trajetória educacional de um estudante com autismo que, atualmente, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental, antes e após a chegada do diagnóstico.

Realizarei com o(a) senhor (a), se me autorizar, entrevistas, como forma de obtenção de dados para minha investigação, podendo que esta seja gravada, também diante da concordância do(a) senhor(a). As informações levantadas por meio da entrevista serão posteriormente transcritas para possibilitar a análise dos dados.

A concordância do(a) senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, não haverá nenhum tipo de pagamento e o(a) senhor (a) também não terá despesa durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do presente estudo o sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora.

O(A) entrevistado(a) terá acesso à organização da monografia, antes da defesa, para que possamos avaliar o seu teor e autorizar sua divulgação oficial no trabalho de conclusão de curso. As fitas e/ou áudios gravados serão de minha inteira responsabilidade, não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-las e/ou usar citações. As informações coletadas por meio das entrevistas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. Por isso, nomes fictícios serão utilizados.

O senhor (a) tem plena liberdade de recusar sua participação na pesquisa, bem como de desistir da continuidade da mesma em qualquer etapa da investigação, não estando sujeito (a) a nenhum tipo de penalidade. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas e/ou questionários.

Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento ou opte pela desistência em sua participação, por favor, comunique sua decisão à pesquisadora Letícia Ázara Correia, por meio do e-mail: leticia.azara@discente.ufg.br.

Desta forma, CONCORDO em participar de forma voluntária da pesquisa intitulada: Trajetória de uma Criança com Transtorno do Espectro Autista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Antes e Após o Diagnóstico.

**Local e Data**

---

**Assinatura do Pesquisador**

---

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa.

Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

**Local e Data**

---

**Nome do Participante**

---

**Assinatura do Participante**

---