

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

LÍVIA ALVES MOREIRA

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
EM APARECIDA DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA
2020



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 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 das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) 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 material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

Livia Alves Moreira

3. Título do trabalho

Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o desenvolvimento do aluno com transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO*

[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(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- 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;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Vanessa Helena Santana Dalla Déa, Professor do Magistério Superior, em 02/09/2020, às 07:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por LIVIA ALVES MOREIRA, Usuário Externo, em 02/09/2020, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



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, informando o código verificador 1526992 e o código CRC 49380A7C.

LÍVIA ALVES MOREIRA

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO: AS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO
EM APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento)

Orientadora: PROF^a. Dra. VANESSA HELENA SANTANA DALLA DÉA

GOIÂNIA
2020

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

Alves Moreira, Livia

Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As
contribuições para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do
Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida
de Goiânia [manuscrito] / Livia Alves Moreira. - 2020,
cxxxii, 132 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Educação, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de
tabelas.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Plano
de Desenvolvimento Educacional Individualizado. I. Santana Dalla
Déa, Vanessa Helena, orient. II. Título.

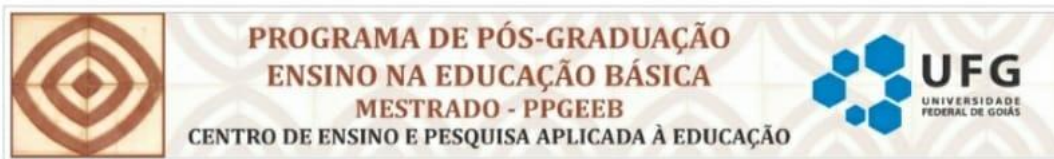
CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dezessete dias do mês de agosto do ano 2020, às 14:00 horas, por meio do sistema de Web Conferência da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi realizada o Exame de Defesa da dissertação, intitulada **Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o desenvolvimento do aluno com transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia**, e do Produto Educacional, intitulado **Plano de Desenvolvimento Educacional Especializado**, pelo(a) discente **Livia Alves Moreira**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Observações: --

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa - FEFD/UFG

Presidente da Banca

Profa. Dra. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra - PPGEEB/CEPAE/UFG

Membro Interno

Profa. Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendanha Córrea - FE/UFG

Membro Externo

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Déa**, Professor do Magistério Superior, em 18/08/2020, às 08:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Flávia Teodoro De Mendonça Oliveira**, Professor do Magistério Superior, em 19/08/2020, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra**, Professor do Magistério Superior, em 19/08/2020, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



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, informando o código verificador **1476512** e o código CRC **CA09FF5A**.

Referência: Processo nº 23070.034419/2020-99

SEI nº 1476512

A Deus.

Aos alunos com Transtorno do Espectro Autista

Às famílias dos alunos com Transtorno do Espectro Autista

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Lira e ao meu irmão Reinaldo, exemplos de caráter. Me ensinaram que não é preciso desistir, mas procurar caminhos diferentes diante dos obstáculos.

Muitos foram os amigos que contribuíram para a construção do caminho de pesquisadora. Mas uma em especial marcou essa trajetória, Simone Aparecida de Jesus, terá sempre minha gratidão.

Aos profissionais da escola pesquisada que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, dentro de suas especificidades.

Aos profissionais que compõem a Subcoordenadoria de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo de Aparecida de Goiânia, onde me fiz enquanto profissional e por onde tudo começou.

À minha orientadora, Vanessa Helena Santanta Dalla Déa. Seu olhar diferenciado trouxe mudança qualitativa à minha prática profissional.

Em especial, digo obrigada a você Daniel Moreira Rezende, querido e amado filho. Meu alicerce, meu motivo maior de continuar lutando, minha razão de respirar, meu anjo sem asas.

Por fim, destaco o desafio que é pensar o ensino e a investigação do processo de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

MOREIRA, Livia Alves. Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o desenvolvimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades de comunicação oral, de interação social e presença de movimentos repetitivos e estereotipados. Com essas especificidades e, também mediante os números expressivos de alunos com TEA nas escolas comuns o objetivo da pesquisa foi à elaboração e desenvolvimento de uma proposta de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) que auxilie no direcionamento de atividades específicas a favor do desenvolvimento do aluno com TEA. A pesquisa foi fundamentada na perspectiva histórico-cultural, considerando sua indicação de superação do determinismo biológico. Foi desenvolvida em uma escola pública de Aparecida de Goiânia, em três salas comuns com três alunos com TEA na faixa etária de 4 a 9 anos. O material didático e instrucional utilizado como produto educacional na dissertação de mestrado do PPGEED intitulada “Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia” foi o PDEI, tendo como metodologia a realização de atividades que atendessem às necessidades de cada aluno, no intuito de maximizar as habilidades desenvolvidas. Os dados evidenciaram que o processo de inclusão escolar na rede comum de ensino é permeado por diversas influências culturais e políticas, bem como práticas internas e externas. Os dados revelaram ainda que atividades direcionadas com objetivos pontuais contribuem para a aprendizagem desses alunos. Concluímos que a convivência dos alunos e seus pares e ações planejadas na escola comum contribuem efetivamente para esse desenvolvimento.

Palavras chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.

INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL DEVELOPMENT PLAN: THE CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN THE PUBLIC MUNICIPAL EDUCATION IN APARECIDA DE GOIÂNIA

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder. It's associated with difficulties in oral communication, social interaction and the presence of repetitive and stereotyped movements. With these specificities, also because the expressive numbers of students with ASD in ordinary schools, the objective of the research was elaborated and developed a Individualized Educational Development Plan (IEDP). This Plan will help in directing specific activities to development with ASD student. This study was based on the historical-cultural perspective, considering its indication of overcoming biological determinism. It was developed in a public school in Aparecida de Goiânia, in three classes, with three students with ASD, between 4 and 9 years old. The instrument used was the IEDP, with the method of carrying out activities that meet the needs of each student, for maximize the skills used. The data show that the process of school inclusion in the public school system is allowed by several cultural and political influences, as well as internal and external practices. The data also revealed that activities directed to specific objectives contribute to the learning of these students. Conclude that the coexistence of students and their peers and planned actions at school effectively contribute to this development.

Keywords: Inclusive Education; Autistic Spectrum Disorder; Individualized Educational Development Plan.

SUMÁRIO

Introdução	12
1. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede comum	15
1.1 Educação Inclusiva e Educação Especial	15
1.2 Políticas públicas de Educação inclusiva e Educação Especial	16
2. Implicações históricas do Transtorno do Espectro Autista.....	27
2.1 Aspectos da evolução histórica do conceito	27
2.2 Transtorno do Espectro Autista e os principais aspectos	34
2.2.1 Habilidades sociocomunicativas	36
2.2.2 Habilidades comportamentais repetitivas/estereotipadas	38
2.3 O processo de avaliação	40
3. O desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista numa perspectiva histórico-cultural	45
3.1 A importância da mediação na aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista.....	50
4. O plano de desenvolvimento educacional individualizado no atendimento ao aluno com TEA	57
4.1 Adequação curricular como mediadora na aprendizagem	57
4.2 A importância do PDEI na aprendizagem do aluno com TEA na escola comum	62
5. Metodologia da Pesquisa	67
5.1. Pesquisa Ação	67
5.2. Procedimentos éticos	68
5.3. Local	69
5.3.1 As salas de aula	70
5.4. Participantes	71
5.5. Produto Educacional	72
5.6. Instrumentos de Coleta de Dados	73
5.7. Método de Análise	75
6. Resultados e Discussão	76
6.1 Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado	76
6.2 Intervenções e Avaliações realizadas	78
6.2.1 Habilidades Comunicativas	83
6.2.2 Habilidades de Leitura/Escrita	87
6.2.3 Habilidades de Raciocínio Lógico Matemático	93

6.2.4	Habilidades Sensoriais	97
6.2.5	Habilidades Motoras	100
6.2.6	Habilidades Sociais	103
6.2.7	Habilidades Adaptativas	108
Considerações Finais		113
Referências bibliográficas		118
Anexos		123
Apêndices		127

Introdução

No Brasil, o diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista é dado a partir do DSM-V¹ (2013) que o classifica como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de comunicação oral, de interação social e presença de movimentos repetitivos e estereotipados.

As Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) devem ser ações políticas educacionais articuladas entre o Estado e a sociedade que visam promover a cidadania dessas crianças, minimizando o processo de exclusão e garantindo o acesso a educação pública de qualidade em classes comuns. Essa garantia ocorre, no Brasil, por meio da Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo a obrigatoriedade do aluno na escola comum. A Lei prevê um sistema educacional inclusivo e a garantia do direito ao acompanhante na escola, caso comprovada a necessidade (BRASIL, 2012).

Frente ao paradigma da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, cabe a cada sistema reestruturar sua rede de ensino para assegurar aos alunos uma educação de qualidade, proporcionando aprendizagem significativa, por meio de adequações curriculares específicas. (BRASIL, 2008).

Como teoria orientadora utilizamos, para esta pesquisa, a teoria Histórico-Cultural, cujo pressuposto procura explicar o aprendizado humano a partir de sua natureza social, por isso a referência em Vigotski² (1997, 2000, 2003, 2007) foi essencial.

Dos estudos sobre defectologia, de Vigotski (1997), abstraímos que as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas, de modo que as limitações oriundas da deficiência são superadas e construídas nas e pelas relações sociais.

Nesta perspectiva, o atendimento do aluno com TEA não deve privilegiar o fator orgânico, mas sim os processos de ressignificação que dela decorrem no meio cultural, pois o sucesso acadêmico resulta da capacidade cognitiva do aluno e de sua potencialidade individual estimulada. Por conseguinte Góes (2002 *apud* GARCIA 2012) defende que as leis

¹ American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5 – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2013.

² Mesmo encontrando Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotski, Vygotsky, Vigostskii, Vigostky, neste trabalho, a grafia utilizada será VIGOTSKI.

gerais do desenvolvimento sejam iguais para todas as crianças, ressalta, entretanto, “[...] que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais”, caminhos esses ofertados pela escola.

O interesse em estudar os alunos com TEA na escola comum surgiu da minha atuação profissional, há 12 anos como Psicóloga Escolar no Departamento de Inclusão Escolar na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo de Aparecida de Goiânia. Nesse período, pude observar o número crescente de alunos com TEA, sendo matriculados nas escolas e, ao longo desses anos, identifiquei as dificuldades dos professores em atender esse alunado na sala comum.

Os questionamentos surgiram nas discussões com os professores e das observações nas atuações pedagógicas, que tinham foco no diagnóstico, com atividades que objetivavam um ensino mecânico baseado nas habilidades sociais e adaptativas. Neste sentido, o ponto de partida desta pesquisa foi elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento de aprendizagem que direcionasse os professores nesses atendimentos.

Podemos encontrar na literatura várias denominações de PDI, mas Souza (2010) descreve o PDI como uma ferramenta necessária à flexibilização do currículo escolar de forma a contemplar as especificidades do aluno com deficiência e, assim, permitir ao professor estabelecer estratégias que desenvolvam competências e habilidades.

Levando em consideração essas inquietações o objetivo geral desta pesquisa foi elaborar e desenvolver uma proposta de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado que auxiliasse no direcionamento de atividades específicas a favor do desenvolvimento do aluno com TEA. A fim de alcançar o objetivo proposto e direcionar os professores no atendimento a esses alunos o trabalho foi dividido em seis capítulos para facilitar a compreensão do leitor.

O primeiro capítulo teve por objetivo refletir sobre a importância da inserção do aluno com TEA na escola comum, incluindo políticas públicas que norteiam a inclusão escolar no Brasil. Como aporte teórico foram utilizados autores como Capellini (2018), Cunha (2016, 2018 e 2019), Fontana (1996), Lanna Júnior (2010), Pacheco (2012), Shimazaki e Pacheco (2012), Teixeira e Nunes (2010) e Orrú (2007 e 2016).

O segundo capítulo trata-se de um levantamento bibliográfico com a finalidade de compreender o processo histórico do Transtorno do Espectro Autista, apresentações clínicas, habilidades sociocomunicativas, habilidades comportamentais repetitivas/estereotipadas, e avaliação diagnóstica, para entender quais são as reais potencialidades e dificuldades

enfrentadas por esse aluno. Como aporte teórico foram utilizados Azevedo ((2017), Bagarollo (2005), Baleixo (2016), Biasão (2014), Bosa e Baptista (2002), Cunha (2019), Franzin (2014), Garcias (2013), Goergen (2013), Grinker (2010), Kajihara (2014), Orrú (2007), Riesgo (2013), Santos (2016), Schmidt (2013) e Silva (2017).

O terceiro capítulo pauta a perspectiva da teoria histórico-cultural em relação ao desenvolvimento humano e a importância de se trabalhar a aprendizagem científica, buscando um melhor desempenho em todas as funções psicológicas superiores. Como aporte teórico foram utilizados os autores: Dianeze e Smolka (2014), Evans (1994), Fontana (1996), Garcia (2012), Lodi-Correa (2018), Lúria (1991), Nascimento (2018), Pederiva (2018), Vigotski (1997, 2000, 2003, 2007) e Wedekin (2018).

No quarto capítulo foi discutido o conceito de Plano de Desenvolvimento Individual e a importância das adequações curriculares na aprendizagem do aluno com TEA. Como aporte teórico foram utilizados: Capellini (2018), Cunha (2018), Glat e Vianna (2012), Poker (2013), Souza (2020) e Tannús-Valadão (2010).

Já no quinto capítulo foram descritos os processos metodológicos propostos para que a pesquisa se concretizasse, envolvendo: procedimentos éticos, local, as salas de aula, os participantes, o produto educacional e os instrumentos de coletas de dados; e propostas atividades para o desenvolvimento das habilidades: comunicativas, leitura/escrita, raciocínio lógico matemático, sensoriais, motoras, sociais e adaptativas.

No sexto e último capítulo são apresentados os resultados e discussões. E nas considerações finais defendemos a inserção do aluno com TEA na escola comum bem como a utilização do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado como instrumento em favor da sua aprendizagem.

Desse modo, discorre-se a pesquisa: Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o Desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia.

1. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum

No Brasil, a adoção do discurso em prol da inclusão foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas quando se fala em educação o grande marco foi a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer, em sua redação, a educação como “um direito de todos”.

Após 1988 muitas políticas e legislações foram surgindo com o objetivo de favorecer a inclusão dos alunos público alvo da educação especial. No entanto, veremos, no decorrer desse capítulo, que somente a partir de determinadas iniciativas é que se pode incluir o aluno com Transtorno do Espectro Autista como beneficiário legal deste atendimento na rede comum de ensino.

1.1. Educação Inclusiva e Educação Especial

Nos últimos anos, no Brasil, intensificaram-se as abordagens sobre os temas Educação Inclusiva e Educação Especial, movimento esse que passou a fazer parte dos discursos, documentos e políticas públicas, contribuindo, assim, para o debate da educação como um direito humano.

Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração. Seu objetivo é uma instituição aberta para a diversidade humana, onde a construção de processos inclusivos se torna uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos.

Para Cunha, (2018, p. 21) “não acreditamos em educação inócua, infértil, acreditamos em uma educação realista, não conformada, ousada e possível”. Assim, a escola inclusiva deve ofertar matrícula para toda e qualquer criança, independente das suas singularidades. Esta escola é aquela que proporciona a todos oportunidades e possibilidades de se constituírem enquanto seres humanos capazes de assumir seus lugares na sociedade, por meio de um currículo inclusivo, que garanta o direito à construção de conhecimentos e valores.

Dessa maneira, segundo Teixeira e Nunes (2010, p. 14), falar de inclusão requer mudar a concepção sobre educação:

Favorecer a educação inclusiva é possibilitar a abertura de janelas mentais, a abertura de gaiolas epistemológicas, de quebra de barreiras e transgressões de fronteiras limitadoras. É permitir um caminho, percurso, jornada, um currículo no qual TODOS tenham possibilidades de construção de saberes e aprendizagens.

É preciso transformar a escola, para que ela seja um ambiente que favoreça a superação de preconceitos que impeçam a aprendizagem. Para que essa transformação aconteça, contudo, é fundamental que a escola aprimore suas práticas pedagógicas, visando o atendimento às diferenças, por meio de metodologias que objetivem um ensino de qualidade.

Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo e, assim sendo, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador para que os alunos aprendam a partir de suas potencialidades.

Cunha (2018, p. 15) afirma que:

Documentos nacionais e internacionais produzidos nos últimos anos reconhecem a educação como direito humano, considerando as diferenças existentes entre as pessoas, trazendo a necessidade de sensíveis mudanças nas relações sociais, em distintas instituições, especialmente na escola.

Ao contrário do que se imagina, Educação Especial não é sinônimo de Educação Inclusiva. A inclusão pressupõe uma concepção que busca valorizar as diferenças, já a Educação Especial volta-se para o desenvolvimento das habilidades dos alunos público alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, se faz necessário entender que, apenas no final do século XVIII e início do século XIX se iniciou o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que se considera ter surgido a Educação Especial.

A história da educação das pessoas com deficiência sempre foi marcada por lutas e desafios impostos pelos diversos tempos e lugares em que estavam inseridas. Segundo Orrú (2007, p. 43) “a luta das pessoas com deficiência com outras pessoas envolvidas, direta ou indiretamente com essa causa, tem feito com que a Educação Especial no Brasil seja um marco de conquistas relacionadas aos direitos humanos”.

1.2 Políticas públicas de educação inclusiva e Educação Especial

As principais mudanças nas políticas educacionais nacionais e internacionais, que influenciaram as propostas educativas voltadas para a implementação de um novo paradigma de educação, no qual a “educação especial” se configura como um processo escolar serão

apresentadas na sequência, cronologicamente, no intuito de compreender seus avanços ao longo da história.

Atualmente o conceito de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é entendido pela legislação brasileira como “modalidade educacional responsável pela educação de pessoas com deficiências (deficiência física, visual, auditiva e intelectual); altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). E vem sendo discutida no Brasil a partir da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948 (ONU, 1948).

A educação direcionada às pessoas com deficiência no Brasil se pautava no princípio integrador, princípio esse que norteou os ideais da Educação Especial por anos. São princípios referentes à inserção dos alunos com ou sem deficiência no contexto escolar sem nenhuma adequação no seu processo de aprendizagem.

Na opinião de Cunha (2018, p. 34),

No contexto da integração escolar, na década de 1980, já ficavam notórias as diferenças nas interações dos professores com alunos da educação especial. Percebia-se que os alunos com necessidades especiais, quando comparados aos alunos da educação regular, tinham menos oportunidades para o desenvolvimento mais efetivo nas atividades de ensino.

Em decorrência de muitas críticas desse modelo, no ano de 1980, o termo integração passou a ser substituído por inclusão, uma tendência que só se fortaleceu a partir do ano de 1994, com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994 p. 5), considerado um dos documentos de maior importância no processo histórico da inclusão.

Segundo Orrú (2007, p. 47), a partir de 1986,

A Educação Especial passou a ser compreendida como inerente à Educação, enfatizando o pleno desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidades especiais por meio da Portaria CENESP/MEC n.º 69, de 28 de agosto de 1986, além de ditar normas à prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino.

Em 1988, a nova Constituição Federal destacou, como um dos objetivos primordiais na educação inclusiva, garantido em seu Art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado. Em seguida, no Art. 208, inciso III, reforçou ainda que, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Com relação ao inciso III, do art. 208, a Constituição garante a escolarização das pessoas com deficiência por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede comum de ensino (BRASIL, 1998). E ainda, que esta lei imputa ao Estado a responsabilidade pela garantia do atendimento às pessoas com deficiência, de preferência na rede comum de ensino, mas não ocorreram grandes avanços nesse sentido. Contudo, para (Orrú, 2007, p. 48) “mesmo com expressões dúbias e tendencionalmente discriminatórias, a lei beneficiou as pessoas com deficiência em seus aspectos sociais e educacionais e que estão em busca de seu espaço dentro da sociedade”.

A Lei nº 7.853/89 prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino, considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado (BRASIL, 1989).

Outro documento corrobora a Constituição Federal, trata-se da Lei nº 8.069/90 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que “determina que os pais ou responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (CUNHA, 2018, p. 138). Esse documento reafirma o direito da criança com deficiência à educação.

Também neste ano, 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia. Cujo documento elaborado objetiva a promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Surge a partir desse momento duas propostas de inclusão:

[...] inclusão total, que defendia a colocação de todos os alunos na classe regular, independente do grau de comprometimento – eliminando o serviço de apoio da educação especial – e a proposta da educação inclusiva, advogando a inclusão na classe regular, porém admitindo o apoio pedagógico em ambiente diferenciado, como, por exemplo, em salas de recursos e em escolas especiais (CUNHA, 2018, p. 36).

Posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca defende que as escolas comuns, com uma perspectiva inclusiva de ensino, são lugares de combate à discriminação, considera o potencial humano e acredita que crianças com deficiência podem e devem estar juntas, aprendendo com seu grupo de iguais (BRASIL, 1994). A Declaração enfatiza a necessidade de elaborar atendimentos de apoio à inclusão de alunos com ou sem deficiência na escola, com o objetivo de apoiar, complementar ou suplementar os serviços já existentes no ensino comum, garantindo a esses alunos acesso e condições de permanência.

Essa declaração passou a influenciar a constituição de políticas públicas para a educação inclusiva brasileira. Logo, foi implementada nas escolas comuns uma política de

Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais passaram a ser matriculadas na escola comum regularmente.

Em 1994 o Brasil já sinalizava uma perspectiva política e pedagógica que contribuía para a organização dos sistemas de ensino para pessoas com deficiência, por meio da Política Nacional de Educação Especial, fundamentada no paradigma da integração.

Sobre a análise de Cunha (2018, p. 37):

A Política Nacional de Educação Especial passou a orientar o processo de integração instrucional, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos típicos.

O processo orientado por tal política garantia o acesso à escola comum, condicionado somente às pessoas que tivessem condições de acompanhar a turma, logo, é interpretada como uma adaptação do aluno à escola, sendo atribuída a ele sua adaptação, já que nada seria modificado para que suas especificidades fossem respeitadas.

É nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, expressa alguns avanços importantes, pois apresenta, pela primeira vez, um capítulo exclusivo tratando sobre Educação Especial (BRASIL, 1996).

A partir desse novo entendimento não devem existir dois tipos de educação (uma especial e uma comum), trata-se de uma educação inclusiva, caracterizada pela oferta de serviços de apoio especializado para atender às especificidades de cada aluno. É importante destacar ainda que, a LDBEN garante, em seu Art. 11, que os municípios devem manter e organizar os seus sistemas de ensino de acordo com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Ainda de acordo com o artigo 58 desta mesma Lei, a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede comum de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma deve haver, quando necessário, o apoio especializado para atender às especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996).

A LDBEN/96 reitera o que a Constituição Federal de 1988 determina, que a Educação Especial seja ofertada preferencialmente na rede comum de ensino, e defende uma educação inclusiva na rede pública em classes comuns.

Em 1999, segundo Cunha, (2018, p. 139), o Decreto nº 3.298 dispõe sobre: “a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma

‘modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular’”. O objetivo é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país.

A Lei nº 7.853/1989 reafirma a obrigatoriedade da oferta de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e define como crime o ato de recusar, suspender, procrastinar ou cancelar a inscrição de alunos em estabelecimento público por motivo de deficiência (BRASIL, 1989).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172, ainda que privilegiando o conceito de integração, determinou objetivos e metas com a finalidade de que os sistemas de ensino propiciassem condições de atendimento às necessidades específicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). Mesmo que de forma simplória, o PNE contribuiu para mudanças no cenário da Educação Especial, pois evidenciou a necessidade de melhoria do atendimento destinado a esse público.

No âmbito das Políticas de Interesse à Educação da Pessoa com Deficiência, no ano de 2001, a Resolução do CNE/CEB nº 2, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, que determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Neste documento adota-se o conceito de “necessidades educacionais especiais”, chamando-o de nova abordagem, e também o de “inclusão” sobre a justificativa de que, desta forma a prática pedagógica tradicional da Educação Especial seria suplantada, já que tiraria o foco da deficiência.

A educação inclusiva mostra-se, então, com um novo paradigma, sob a perspectiva de que a escola deve se adaptar para receber todos os alunos, bem como buscar formas de garantir que todos desenvolvam suas potencialidades, ou seja, que os alunos com deficiência ou sem deficiência têm direito a aprender, a partir de um currículo inclusivo, respeitando suas especificidades.

Em 2003, foi posto em execução, pelo MEC, o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com o objetivo de:

Apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios

brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (CUNHA, 2018, p. 140).

Em 2004 a Lei nº 3.298 sofreu alterações em decorrência da promulgação da Lei da Acessibilidade que estabelece um panorama classificatório para os, então, portadores de Deficiência.

Em dezembro de 2006 foi aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo, dentre outros, é de incluir no currículo escolar a temática da inclusão, referente a grupos alvos de discriminações, e preparar o profissional da educação para trabalhar de forma dialética com as variáveis transversalizadas, no intuito de favorecer o acesso e permanência desses alunos (BRASIL, 2006).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatiza que:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais na educação (CUNHA, 2018, p. 140).

Ainda em 2007, foi publicado o Decreto nº 6.094 que estabelece o “Compromisso Todos pela Educação à garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (CUNHA, 2018, p. 140).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é clara quando afirma que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, assim como os alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede comum de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno.

Este documento tem por finalidade:

[...] o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...) (BRASIL, 2008, p. 10).

Essa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva renova as forças na luta pela inclusão, provoca mudanças de rumos e faz com que a Educação Especial passe a constituir uma proposta pedagógica da escola, além de caracterizar o público

alvo da Educação Especial, que passa então a ser composto por “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL MEC, 2008, p. 14).

Mais especificamente sobre o TEA, a Resolução nº 4 de 2009 do CNE/CEB BRASIL, (2009, p. 01) instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado em seu primeiro artigo, indicando que:

Art. 1º Para implementação do Decreto nº 6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertando em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado na rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Esse documento torna obrigatória a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado.

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, após muitos debates, em substituição do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011). O que mudou com essa substituição foi que, o Decreto nº 6571/2008, que era válido anteriormente, garantia o fornecimento de recursos duplos do Fundeb, pela admissão da dupla matrícula, referente aos alunos público alvo da Educação Especial, incluídos na rede pública comum com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda em 2011, o governo Federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência, Plano Viver sem Limite, cujo objetivo é reforçar ações já desenvolvidas pelo governo em prol das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

Em relação à educação de pessoas com deficiência, o Plano trouxe ações que pretendiam considerar a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), desenvolver a acessibilidade arquitetônica nas escolas, a formação de professores preparando-os para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a aquisição de ônibus escolares acessíveis e ainda a ampliação do Programa BPC – Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social, na Escola.

A garantia dos direitos dos alunos com TEA se consolidou por meio da Lei nº 12.764/2012 que estabelece a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei trouxe importantes conquistas para as crianças com TEA, principalmente no campo educacional, a formação e capacitação dos profissionais que atuam

com criança com TEA na escola comum, bem como o direito a um acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

No Art. 1º, §1º, desta Lei, considera-se pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquele que apresenta déficits em duas áreas centrais:

I deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada na comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
II padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores e verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Em relação ao acesso à rede comum de ensino e, conseqüentemente, à inclusão escolar, uma das informações que se torna mais relevante na Lei é o texto do Art. 7º, que afirma que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com TEA, ou qualquer tipo de deficiência, será punido com multa de (três) a (vinte) salários mínimos”. Isso se aplica tanto às instituições públicas quanto às privadas. E a Lei ainda determina, em seu Art. 3º, parágrafo único, que “Em casos de comprovada a necessidade, a pessoa com TEA incluída no ensino comum, terá direito a acompanhante especializado”.

Em 2013 a Lei nº 12.796 alterou o artigo 58 da LDBEN nº 9.394/96, que trata da Educação Especial. “Pela nova redação, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (CUNHA, 2018, p. 24). É garantido ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência. O termo transtorno global de desenvolvimento já era utilizada pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

É notório que este foi um passo importante rumo à inclusão de pessoas com TEA, devido aos avanços na legislação nacional, sobre a política de Educação Especial, e um diagnóstico precoce, que indica que o número de crianças com Transtorno do Espectro Autista em escolas comuns vem aumentando.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação – PNE, por meio da Lei nº 13.005, que determinou as metas, diretrizes e estratégias para a próxima década. A meta 4 refere-se à universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, de preferência na rede comum de ensino, tendo como público alvo da Educação Especial alunos com necessidades especiais com idade entre quatro e dezessete anos (BRASIL, 2014).

O plano determina:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolar ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Em julho de 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, denominada:

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Em seu art. 28, a Lei destaca as responsabilidades do poder público em assegurar diversas condições que promovam a melhoria do atendimento educacional inclusivo nas instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades, ficando clara, entre outros compromissos, a oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

Esta Lei representa uma importante conquista de direitos para as pessoas com deficiência, representa a resposta do poder público às suas reivindicações por uma sociedade igualitária em direitos e sem discriminação. A lei favorece o processo de inclusão nas escolas comuns.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi aprovada e homologada em 2017. O documento estabelece os conteúdos essenciais e as competências que os estudantes deverão desenvolver ao longo da educação básica. O documento não discute Educação Inclusiva em específico, cita apenas a necessidade de uma “diferenciação curricular” (BRASIL, 2017).

Acaba de ser sancionada, em 2020, a Lei nº 13.977, batizada como Lei Romeo Mion. Esta lei cria a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea). A Ciptea assegura às pessoas com TEA atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas da saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2020).

A análise destes documentos demonstra o avanço, com o passar dos anos, das políticas públicas brasileiras voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Percebe-se que nesses dispositivos legais há uma ênfase em ofertar às crianças com deficiência uma educação pública de qualidade como reconhecimento de que todos têm direito à educação.

Esses dados sugerem que a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

Em síntese:

Há de se pensar que para que, a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (TEIXEIRA e NUNES, 2010, p. 28).

Embora a inclusão dos alunos com TEA na escola comum seja garantida por lei, é um grande desafio para o sistema educacional escolar, já que várias são as dúvidas de como incluir alunos com características tão específicas. Ainda que, a partir dessas considerações, os aspectos normativos garantam o acesso e permanência dos alunos com TEA às escolas comuns, há um longo caminho a ser percorrido para a construção de uma escola realmente inclusiva, com práticas pedagógicas voltadas para o máximo desenvolvimento do potencial desses alunos.

Para Cunha (2018, p. 17):

Há muito para conquistar, principalmente no campo filosófico, subjetivo e representativo da inclusão escolar. Há educadores que não conhecem a legislação educacional; há aqueles que a conhecem, mas trabalham como se ela não existisse; há educadores que desejariam conhecê-la e, mais importante ainda, desejariam aplicá-la, mas estão destituídos de estruturas mínimas para o seu exercício.

Segundo a teoria vigotskiana, um dos maiores benefícios que uma educação inclusiva pode oferecer ao aluno reside nas possibilidades de interação com seus pares, contribuindo para o desenvolvimento das suas habilidades, o que se evidencia quanto ao aluno com TEA. Haja vista ser por meio da interação com os outros alunos que a criança com TEA desenvolverá conceitos importantes para sua autonomia.

Para que o sistema educacional de ensino seja realmente inclusivo deve-se oferecer aos alunos com TEA possibilidades reais e concretas de aprendizagem, pois não é garantia de inclusão escolar apenas acesso à escola. Carvalho (2014, p. 108) a respeito da simples inserção desses alunos nas escolas, pontua:

[...] inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não correspondem ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e de igual modo, não vamos contribuir para seu desenvolvimento integral.

Isso denota que na proposta inclusiva, cada ser é único e cada escola é única. Em síntese, o aluno com TEA apresenta um distúrbio do desenvolvimento neurológico, presente desde a infância, apresenta déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013). Sendo assim, precisam de um Atendimento Especializado, para que possa desenvolver a aprendizagem, o que por vezes não acontece, devido a diversas lacunas existentes no processo de inclusão escolar.

Para compreender e vivenciar a inclusão é necessária uma capacidade de discernimento e a possibilidade de ver no outro a chance de partilhar e interagir limitações e saberes.

Ancorada na concepção vigotskiana de que o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais mediadas, Orrú (2016) afirma que, é pelo convívio com o outro, ampliando suas relações sociais, que a criança com TEA poderá desenvolver suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

2. Implicações históricas do Transtorno do Espectro Autista

O termo “autismo” passou por diversas alterações ao longo do tempo e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A palavra “autismo” segundo Orrú (2007, p. 17), “é de origem grega (autós), que significa por si mesmo”. Termo utilizado para denominar comportamentos humanos voltados para a própria pessoa.

Neste capítulo, faremos uma viagem sobre os aspectos da evolução histórica do conceito, das descobertas primárias até sua denominação e classificação nos dias atuais, discutiremos sobre a relevância dos aspectos clínicos para a educação, descreveremos sobre as habilidades sociocomunicativas e habilidades comportamentais repetitivas/estereotipadas e sobre o processo do diagnóstico e sua importância pedagógica.

2.1 Aspectos da evolução histórica do conceito

Ao longo da história, a palavra autismo tem sofrido alterações significativas.

Para Santos, (2016, p. 27 *apud* BOSA, 2002) “essa confusão na tentativa de conceituar o autismo deixou na história “[...] uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia”.

Cunha (2019) reconhece, em seus estudos, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler como grande estudioso da esquizofrenia e pioneiro na utilização do termo “autismo”, pois no ano de 1911, ele procurava definir “a fuga da realidade e o reconhecimento interior sofrido por alguns de seus pacientes jovens, até então diagnosticados esquizofrênicos” (CUNHA, 2019, p. 20) e percebeu que o comportamento desses pacientes se diferenciava dos quadros de esquizofrenia com os quais estava habituado a lidar e concluiu que se tratava de um novo transtorno, que necessitava de uma nova definição. Ainda segundo Cunha (2019), o psiquiatra conceituou esse tipo de transtorno como uma doença mental denominada “Demência Precoce”.

Em 1943 Leo Kanner (psiquiatra austríaco) iniciou uma investigação sobre o transtorno e relatou o caso de onze crianças como um quadro de autismo extremo, nomeando o “Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo” (ORRÚ, 2007).

Segundo Baptista e Bosa (2002, p. 23):

Kanner (1943) constatou, nas crianças que atendia, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguia de outras patologias como a

esquizofrenia: “o distúrbio fundamental mais surpreendente, patognômico³, e a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas”.

Dentre seus pacientes, oito eram meninos e três meninas, ambos com comprometimento na interação social. Três das crianças não desenvolveram a fala e as outras falaram na idade certa, mas ainda a linguagem verbal consistia em palavras sem ordenação, sem sentido, ou de repetições de informações decoradas (BRASIL, 2013).

Diante de traços comuns o autor concluiu que se tratava de um “transtorno” único e raro para a época e era confundido com a esquizofrenia. Segundo Grinker (2010), os estudos de Kanner foram fundamentais para se descobrir que existia um novo transtorno. Sua definição básica sobre o TEA permanece válida até hoje.

Contudo, mesmo antes dos estudos de Kanner a palavra autismo já era utilizada pela psiquiatria daquela época, segundo Donovan e Zucker (2017, p. 53):

A palavra “autismo” fazia parte de vocabulário psiquiátrico quando Kanner anunciou ao mundo que vinha observando “várias crianças cujo transtorno difere [...] notória singularmente de qualquer coisa relatada até o presente”. Esse novo transtorno se parecia com o autismo dos adultos esquizofrênicos, mas afetava crianças pequenas.

No primeiro momento de sua história, entre os anos de 1943 e 1963, o TEA era definido como um transtorno emocional produzido por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação da criança com a família. O termo mãe geladeira, de base psicanalista, foi utilizado por Bruno Bettelheim. Em 1944, ele descreveu a seguinte hipótese sobre o TEA:

A criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau) o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar. É por isso que fala de “crianças vítimas de graves perturbações afetivas” (o que por sinal é totalmente verdadeiro para certas crianças que ele acolheu, mas que não eram necessariamente autistas) (ORRÚ, 2016, p. 15).

Cunha (2019) salienta que, em 1944, o pediatra Hans Asperger “desenvolveu uma tese na Alemanha onde expôs um conjunto de sinais semelhantes aos descritos por Kanner em crianças na idade de três anos, o qual chamou de psicopatia autista” (p. 23). Em seu livro “A psicopatia⁴ autista na infância”, Asperger descreveu os casos de várias crianças atendidas na

³ Diz-se de sinal próprio e característico de uma doença.

⁴ Na Alemanha, a palavra “psicopatia” equivalia à expressão “transtorno de personalidade”, sem nenhuma conotação de mente perturbada ou criminoso que tinha em inglês (Donvan e Zucker, 2017, p. 323).

Clínica Pediátrica na Universidade de Viena, as quais apresentavam falta de empatia, pouca habilidade para fazer amigos, conversas unilaterais, abstração intensa em um interesse especial e movimentos desorganizados.

Mas, segundo Donovan e Zuncker (2017), Asperger discorria o autismo de uma forma mais branda, as crianças estudadas por ele, ao contrário dos pacientes de Kanner, eram menos retraídas, faziam pouco contato visual, mas apresentavam um vocabulário rico, uma gramática precisa e eram intelectualmente perfeitos.

Em 1948, segundo Orrú (2007), Kanner escreveu que o TEA se desenvolvia pelo fato da mãe ser fria ou por falta de carinho dos pais. Outro aspecto importante é que, na maioria das vezes, eram filhos de médicos, escritores, jornalistas, cientistas e estudiosos que apresentavam uma inteligência acima da média e que também apresentavam certa obsessão no ambiente familiar. O psiquiatra permaneceu com essa teoria por alguns anos.

Segundo Donovan e Zucker (2017, p. 101), “por a culpa nos pais foi uma mudança significativa para Kanner, afinal, um de seus insights fundamentais acerca do autismo, em, 1943, fora de que a solidão das crianças era evidente desde o início da vida”.

Em 1949, segundo Orrú, Kanner publicou seu terceiro artigo e:

Passou a referir-se ao quadro como “Autismo Infantil Precoce”, pela dificuldade no contato com as pessoas, desejo obsessivo por certas coisas e objetos, pela rotina nas situações, alterações na linguagem e mutismo, que os levava a grandes problemas na comunicação interpessoal (2007, p. 20).

Kanner, segundo Orru (2016, p. 14):

[...] diferenciava o distúrbio caracterizado como autístico do grupo das esquizofrenias por acreditar não se tratar de uma doença independente, porém, mais um dos sintomas encontrados na esquizofrenia. Para ele, enquanto a pessoa com esquizofrenia tinha como característica isolar-se do mundo, a pessoa com autismo, diferentemente, em tempo algum conseguiu, ao menos penetrar nesse mundo.

Ainda em 1949, Asperger fez uso do termo “psicose autista”, referindo-se às crianças com comportamentos similares ao TEA (ORRÚ, 2016).

O surgimento dos sistemas classificatórios é um marco na história médica. Uma das obras mais consultadas para se tomar por base e nortear-se quanto à classificação e diagnósticos é o Manual de Diagnóstico e Classificação Estatística das Doenças Mentais (DSM). Em 1952, no DSM I (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o TEA aparece como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas (DSM I,

1952). Nesse contexto, em 1954, Kanner frisou o “autismo infantil” como psicose e continuou nessa linha até o final de seus trabalhos.

Assim, até a década de 60 predominou a visão de que o TEA era um transtorno psicogênico. Nesse período a hipótese de base genética não parecia plausível e também não havia evidências de base neurológicas (SCHMIDT, 2013).

No ano de 1966, segundo Donvan e Zucker (2017, p. 103), Kanner “voltara a pensar consigo mesmo que estava com razão no começo: os bebês já nasciam com autismo, e o amor de mãe ou a falta dele não tinha a ver com o transtorno”.

Em 1968, Kanner “acrescentou às suas considerações a necessidade do diagnóstico diferencial com deficientes mentais e afásicos” (ORRÚ, 2007, p. 20). A partir desse entendimento, o autor fez uma revisão dos primeiros casos estudados por ele, propondo que novas possibilidades fossem estudadas com auxílio da bioquímica, pontuando, em 1973, a pertinência do transtorno como integrante das psicoses infantis.

Os estudos de Kanner foram fundamentais para se descobrir que existia um novo transtorno, e sua definição básica sobre o TEA permanece válida até hoje, contudo, apesar das descobertas nos estudos de Kanner, ainda havia muitas dúvidas que permeavam as discussões sobre o TEA, pois se não soubesse a causa, dificilmente se iria saber se há prevenção e até mesmo encontrar formas de intervenção para subsidiar a pessoa com TEA (GRINKER, 2010).

No ano de 1968 foi lançado o DSM II. Nele foi eliminado o termo “reação” (DSM-II, 2002, pag. 23). A classificação passou a ser “esquizofrenia tipo infantil”, categoria equivalente à “Reação Esquizofrênica” do DSM I.

Em 1976, Ritvo escreveu, em seu livro sobre autismo:

Os déficits cognitivos inerentes a essas crianças, cuja caracterização ocorreria desde o nascimento, levando-se em conta suas particularidades comportamentais. E apresentou, também, a possibilidade de a síndrome ocorrer em associação com outras patologias específicas em que o autismo seria derivação de uma patologia exclusiva do Sistema Nervoso Central (ÓRRU, 2016, p. 15).

Segundo Orrú (2016), um marco na classificação desse transtorno ocorreu em 1978, quando Michel Rutter propôs uma definição para o TEA, com base em quatro critérios: atraso e desvio sociais, problemas de comunicação, movimentos estereotipados e maneirismos, além de ter início antes dos 30 meses.

Já o termo espectro surgiu em decorrência da divulgação de uma pesquisa epidemiológica feita pela psiquiatra Wind e sua orientadora Gould (1979). A partir desta pesquisa, o TEA passou a ser considerado um continuum de sintomas, por terem, as autoras

encontrado diferentes níveis de desenvolvimento na população avaliada. Estas pesquisadoras constataram, nas crianças pesquisadas, a presença de prejuízos na capacidade de interação social recíproca, na comunicação e na imaginação. Na década de 1990 abandonaram o termo continuum e adotaram definitivamente a terminologia espectro. Ainda segundo Wind “as características do autismo podiam aparecer em um grande número de combinações e em infinitos matizes de intensidade, ‘até o limite da normalidade’”. (DONVAN e ZUCKER, 2017, p. 317).

Corroborando o pensamento do espectro autista Kajihara, (2013) afirma ser possível encontrar diferentes níveis de comprometimentos, tanto na comunicação e interação social, quanto no comportamento, já que a condição varia de pessoa para pessoa.

Em 1980, o DSM teve sua terceira edição publicada e trouxe algumas inovações, na qual o TEA aparece pela primeira vez como entidade nosográfica⁵, distinta da esquizofrenia e com critérios mais específicos sobre o transtorno: “déficits sociais difusos, amplos déficits no desenvolvimento da linguagem, padrões incomuns da fala, respostas bizarras ao ambiente e ausência de delírios ou alucinações típicos da esquizofrenia, exigindo sua manifestação até o trigésimo sexto mês” (ORRÚ, 2007, p. 24).

No ano de 1981, Wind, após leituras dos artigos de Asperger, apresentou, no meio científico, também o conceito de diagnóstico de Asperger. Por ser a pesquisadora muito respeitada no universo acadêmico a terminologia passou a ser utilizada pelos profissionais da área rapidamente.

Segundo Donvan e Zucker (2017, p. 329), “síndrome de Asperger se afirmou como diagnóstico porque os médicos a achavam útil [...] para os médicos, era mais fácil dar aos pais um diagnóstico de síndrome de Asperger do que lhes dizer que o filho tinha autismo”.

Em 1984 Frances Tustin, psicanalista, refere-se aos autistas como:

“Crianças em encapsuladas” a partir da hipótese de que o desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio prematuro da vida do bebê, em razão de um trauma proveniente de percepção sobre a separação do corpo da criança do corpo de sua mãe, provocando uma experiência psíquica fantasmática (ÓRRU, 2016, p. 15).

Em 1986, Gauderer defendeu “a síndrome como uma inadequação do sujeito ao meio social ou uma doença crônica como se fosse um mal incurável e inabilidade, de origem orgânica, com fatores neurológicos de deterioração interacional” (ORRÚ, 2007, p. 22).

⁵ Nosográfica: representação escrita, exposição, descrição ou classificação das doenças.

Em 1987, o DSM III-R foi revisado e o TEA foi separado do enquadre da esquizofrenia. Houve o consenso de que o TEA é acometido por três domínios principais: 1) interação social e empatia; 2) comunicação e imaginação; e 3) flexibilidade cognitiva.

Segundo, Schmidt (2013, p. 12):

[...] sequência de pesquisas com base nesses critérios mostrou uma heterogeneidade presente do TEA, ou seja, havia muito menos pessoas severamente afetadas em um ou todos os três domínios e alguns sujeitos com habilidades superiores entre eles. Por isso os critérios diagnósticos do TEA foram ampliados nessa nova edição do DSM III-R.

Em 1990, Gilbert, a partir de seus estudos sobre o diagnóstico e o tratamento do autismo infantil, definiu o TEA como sendo uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento” (ORRÚ, 2016, p. 16).

Rutter e Shopler, por sua vez, em 1992, defenderam que o “autismo não era uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo de nível comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade” (ORRÚ, 2016, p. 16).

Já em 1993, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a décima versão do Código Internacional de Doenças (CID 10), atualizando a classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento, pela qual se enquadrava o autismo na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. Suas características foram descritas como: anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas, sob o código de F84. Essa versão do CID-10 sobre o autismo passou a ser adotada pelo Brasil em 1996 (ORRÚ, 2007, p. 26).

Em 1994, na quarta edição do DSM, o TEA deixou de ser tratado como psicose infantil e passou a ser considerado um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e também a ter inclusão das categorias de Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância, alterando os critérios diagnósticos.

Segundo Orrú (2007, p. 25):

A expressão “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” é representada por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento, em que se percebe prejuízo nas habilidades da interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e nas atividades estereotipadas (ORRÚ, 2007, p. 25).

Em 1995, concordando com Kanner e Sacks a autora:

Reafirma que o autista sofre a ausência de influências externas, vive em total isolamento e seus sintomas se apresentam bem mais cedo do que aparecem nos casos de esquizofrenia. Afirmo, ao mesmo tempo, que tanto o autismo como outras síndromes com características autísticas podem surgir durante a vida adulta, apesar de ser um fato mais raro que ocorreria, mais especificamente, depois de certas formas de encefalite (ORRÚ, 2007, p. 23).

Em 1999, a ASA (Autism Society of America) denominou o autismo como um distúrbio de desenvolvimento permanente e severamente incapacitante (ORRÚ, 2007, p. 26).

Em 2000, no DSM-IV-R, foram revisados os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que se caracterizam pelo comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos. Foram incluídas nesta classificação cinco categorias diagnósticas: Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE), Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Autista.

Para Azevedo (2009), numa concepção psicanalítica, o autismo é tido como um desvio do curso habitual do desenvolvimento, devido a um “fracasso” na relação do bebê com a mãe, geralmente implicando a compreensão de que esta não cumpriu adequadamente a função de “maternagem” (ORRÚ, 2016, p. 17).

A partir do DSM-V, lançado em maio de 2013, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi denominado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado pela presença de comprometimentos nas áreas sociocomunicativas e pela manifestação de comportamentos repetitivos e estereotipados (SCHMIDT, 2013).

O DSM-V desconsidera as categorias Autismo, síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento, sem outra especificação, e designa a todas como TEA. As avaliações priorizam a intensidade dos sintomas, que são classificados como nível 1, nível 2 e nível 3.

Segundo Azevedo, 2017, p. 21:

No DSM-V o TEA é compreendido numa perspectiva dimensional ao invés da categórica (Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD). Nesse novo modelo, o grau de severidade do TEA é determinado pelos níveis de funcionamento sociocomunicativas e comportamentais e pelos suportes necessários para a adaptação do aluno ao ambiente.

Três níveis de funcionalidade são determinados a partir dessa definição:

Quadro 1: Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos repetitivos e interesses restritos
Nível 3 Requer muito grande suporte	Graves déficits em comunicação social verbal e não verbal que ocasionam graves prejuízos em seu funcionamento: interações sociais muito limitadas e mínima resposta ao contato social com outras pessoas.	Preocupações, rituais imutáveis e comportamentos repetitivos que interferem grandemente no funcionamento em todas as esferas. Acentuado desconforto quando rituais ou rotinas são interrompidas, grande dificuldade em redirecionar interesses fixos ou retomar para outros rapidamente.
Nível 2 Requer grande suporte	Graves déficits em comunicação social e verbal e não verbal, aparecendo sempre, mesmo com suportes; em locais limitados; e tem respostas reduzidas ou anormais ao contato social com outras pessoas.	Preocupações ou interesses fixos aparecem frequentemente, sendo óbvios a um observador casual, interferindo constantemente em vários contextos. Desconforto e frustração são visíveis quando rotinas são interrompidas, dificultando o relacionamento dos interesses restritos.
Nível 1 Requer suporte	Sem suporte local o déficit social ocasiona prejuízos. Existe dificuldade em iniciar interações sociais e demonstra claros exemplos de respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social com outros. Pode se observar diminuído interesse pelas interações sociais.	Rituais e comportamentos repetitivos causam interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Resiste às tentativas de se interromperem os rituais ou de se redirecionar seus interesses fixos.

Fonte: DSM-V (2013)

No Brasil, em abril de 2013, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2013) lançou uma cartilha para o diagnóstico do autismo, as “Diretrizes de atenção á reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Esta cartilha, segundo Orrú (2016, p. 21) é “acompanhada de uma tabela de indicadores do desenvolvimento infantil e sinais de alerta para chamarem à atenção dos médicos do Sistema Único de Saúde (SUS) para que o diagnóstico precoce possa ser realizado até no máximo 3 anos de idade”.

2.2 Transtorno do Espectro Autista e os principais aspectos

O Transtorno do Espectro Autista apresenta alterações expressivas em habilidades que são consideradas importantes para o desenvolvimento humano. Ele compreende um conjunto de comportamentos com déficits na comunicação social e comportamentos repetitivos e estereotipados. Trata-se de um transtorno permanente e pode estar associado a outros transtornos psiquiátricos (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, depressão e ansiedade) e a condições médicas como epilepsia e deficiência intelectual.

Sobre a comorbidade da epilepsia, Riesgo (2013. p. 50) afirma que, “já é consolidada a informação de que a prevalência de epilepsia na população das crianças com autismo chega a

20%, o que é evidentemente muito maior do que a prevalência de epilepsia na população geral, que não passa de 1%”.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI) são distúrbios do desenvolvimento, 70% dos alunos com TEA apresentam DI. Essa combinação aumenta o nível de dependência para atividades da vida diária, dificulta a aprendizagem escolar e ocorre uma piora no funcionamento adaptativo (ORRÚ, 2016).

Nessa perspectiva estudos de Schmidt (2013, p. 13) agregam:

Alguns estudos que avaliaram crianças com “autismo clássico” estimam que cerca de 70% delas têm QI abaixo de 70, tendo a maioria entre 50 a 70 e um quarto abaixo de 50. [...] embora aspectos cognitivos não sejam garantia de independência continuam sendo um dos preditores mais claros de resultados escolares positivos.

Segundo Cunha (2019), não há como negligenciar a importância da cognição como requisito para a aprendizagem, mas esta não depende somente do que foi herdado, como também das relações sociais estabelecidas.

O uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo e/ou nível 1, nível 2 e nível 3. Esses níveis se referem à necessidade de cada aluno, considerando as dificuldades na comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos (DSM-V, 2013). É importante salientar que, independentemente do nível de comprometimento, o aluno necessita de apoio específico, pois o que se diferencia são os sintomas, que em alguns são mais sutis do que em outros.

Orrú (2007, p. 31) descreve que:

Os aspectos variam muito de pessoa para pessoa, embora tenha características peculiares no que se referem ao transtorno, “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”.

Em alguns alunos as características são aparentes logo nos primeiros anos, alguns sinais externos ajudam o reconhecimento do TEA:

Retrair-se e isolar-se de outras pessoas; não manter contato visual; resistir ao contato físico; resistir ao aprendizado; não demonstrar medo diante de perigos reais; agir como se fosse surdo; birras; não aceitar mudança de rotina; usar pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva, apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo, sensibilidade

a barulhos; estereotipias; ecolalias e dificuldade para simbolizar e compreender subjetividades (CUNHA, 2018, p. 86).

Para Santos (2016, p. 30):

É relevante considerar que existe uma heterogeneidade de comportamentos e atitudes entre pessoas com autismo. Nem todas se comunicam mediante verbalização. Algumas aceitam o toque, enquanto outras rejeitam. Alguns comportamentos estereotipados podem estar presentes ou ausentes. Essas situações tornam os indivíduos únicos e distantes do olhar congelado sobre o autismo.

No Brasil há poucos estudos epidemiológicos sobre a incidência do TEA, por isso as informações não são exatas, no entanto, segundo Orrú (2016, p. 33), “o projeto Autismo, do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, da Escola Paulista de Medicina (Unifesp), estimou a existência em torno de 2 milhões de casos de autismo, levando-se em conta uma população de 190 milhões de pessoas”.

Pesquisas apontam um caso em cada 150 ou 100 nascimentos, sendo mais comum entre meninos. Para ORRÚ (2007, p. 23):

Até 1989, dizia-se, estaticamente, que a síndrome acometia crianças com idade inferior a três anos, com predominância de quatro crianças a cada dez mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino.

Contudo, há que se dizer que o Transtorno do Espectro Autista se mostra como um desafio, por se tratar de um espectro amplo e que se manifesta diferentemente.

2.2.1 Habilidades sociocomunicativas

Segundo Vigotski (2003) a linguagem é considerada como o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade. É por meio da linguagem que o aluno consegue verbalizar seu pensamento.

Segundo Baptista; Bosa (2002. p. 14):

É fundamental esclarecer que a linguagem não se restringe à fala, que é apenas uma de suas formas de expressão. Do mesmo modo é possível ocorrer comunicação sem o uso da fala, assim, como o inverso – a fala pode estar presente, mas não necessariamente para fins de comunicação ou interação social.

Comunicação e interação social são dois conceitos que se encontram associados, uma vez que sem comunicação há pouca interação e sem interação a comunicação fica limitada.

Vale ressaltar que a comunicação dos alunos com TEA possui várias peculiaridades e não segue o mesmo percurso em seu desenvolvimento. Como pontua Goergen (2013, p. 32) “a comunicação no autismo, destaca-se pelo uso limitado de comunicação não verbal, como contato visual, expressões faciais, gestos e linguagem corporal”.

Alunos com TEA apresentam dificuldades de comunicação, mas conseguem falar frases completas e inteligíveis do ponto de vista da linguagem, apesar de não fazer sentido para quem ouve, prejudicando o entendimento, a ecolalia é um exemplo.

A ecolalia é considerada como uma repetição de um trecho ou da íntegra do discurso de outrem, sem reconhecê-la como resposta a um enunciado. Segundo Donvan e Zucker (2017, p. 58) ecolalia é “uma característica autística frequente que leva a pessoa a só repetir o que ouviu os outros dizerem”. Já para Baptista e Bosa (2002), a ecolalia no aluno com TEA pode cumprir a função comunicativa, servindo como ato da fala, mas também podem representar uma dificuldade de compreensão.

A interação social é fundamental para o desenvolvimento infantil e algumas habilidades cognitivas e adaptativas são desenvolvidas mediante a interação e compartilhamento de experiências com outros alunos. Para Goergen (2013, p. 32), “quanto à interação social, observa-se ausência ou dificuldade de iniciá-la ou mantê-la e trocas recíprocas sobre determinada temática não tem fluência típica”.

Para quem possui o transtorno ocorre um prejuízo na habilidade social, o que provoca, no aluno, uma dificuldade de entender os sinais sociais e as interpretações dos outros, gerando uma menor probabilidade de se comunicar, pois geralmente não consideram os pensamentos, motivações e sentimentos do outro. Eles encontram-se centrados nos seus interesses pessoais, o que impossibilita as trocas dialógicas.

Orrú (2007, p. 32) destaca que:

Muitas das alterações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significados as interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais.

O aluno com TEA cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior, não interage normalmente com os outros, inclusive com os pais, e manuseia objetos de forma isolada. Segundo Cunha (2019, p. 27), “no autismo, sua interação social é prejudicada, e esses conhecimentos não são descortinados, e os objetos passam a ter funções apenas sensoriais, com pouca contribuição cognitiva”.

Em termos de comunicação, os alunos com TEA não apresentam impedimento na produção da fala, não há impedimento vocal para que as crianças não falem. Contudo, existe uma falha na comunicação porque os autistas, quando pequenos, não compreendem a função da linguagem e sua importância, por isso existe esta grande dificuldade de se comunicar. Entretanto, é válido ressaltar que a maioria dos alunos com TEA, mediante uma intervenção eficiente conseguem falar e compreender algumas palavras.

Ainda de acordo com Goergen (2013), mesmo que alguns alunos com TEA e altas habilidades linguísticas não conseguem usar a linguagem para criar e estabelecer uma conversação, da mesma forma como faria uma pessoa sem o transtorno, eles tentam falar sobre seus interesses especiais, mas não conseguem.

A capacidade de imitação é outro elemento que afeta o adequado desenvolvimento da habilidade de comunicação. O conceito de imitação vai além de um ato de cópia mecânica e ações reprodutivas sem sentido, ela favorece a possibilidade de aprendizagem, pois ocorre quando o sujeito imita aquilo que está dentro das suas possibilidades cognitivas. Segundo Orrú, (2016, p. 36) “as funções simbólicas como a imitação de gestos e atitudes, o emprego de palavras com o fim de se comunicar, dificilmente atingem seu objetivo interacional quando desenvolvidos”. Quanto à comunicação não verbal, destaca-se a inabilidade de compartilhar a atenção com outro ou não compartilhar a atenção com outro e não acompanhar com o olhar.

Em determinados casos a pessoa com TEA pode ainda iniciar sua infância falando, e com o tempo essa fala pode sofrer regressão ou até mesmo desaparecer. Segundo Cavaco (2014), pode existir algumas anormalidades no discurso da criança com TEA, como: tom inadequado ou ritmo e entonação da fala, todos apresentando alguma irregularidade.

2.2.2 Habilidades comportamentais repetitivas/estereotipadas

Dentre as características do aluno com TEA destacam-se falhas no uso de contato visual, durante a interação social. Geralmente são pessoas que possuem dificuldade em estabelecer relacionamentos amistosos com colegas de acordo com sua idade.

Os prejuízos na habilidade comportamental da criança com TEA são evidenciados pelo nível de desenvolvimento. Cunha (2019, p. 26) agrega, “as manifestações do TEA variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo”.

Outro aspecto comportamental relevante, que as pessoas com TEA podem apresentar, é a dificuldade de compartilhar, de maneira espontânea, suas experiências, sensações, medos ou prazeres.

Segundo Cunha (2019, p. 27 *apud* Cavalcante e Rocha 2002), “as qualidades sensoriais – audição, visão, tato etc. – ficam reduzidas a um estado fragmentado, dominado pela compulsão, repetição e manuseio de materiais e objetos inapropriadamente, em razão do contato sensorial, com pouca ingerência cognitiva”.

Em geral o aluno com TEA apresenta dificuldades com metáforas e ironias. Para a maioria dos alunos com TEA tudo tem um sentido literal e essa é uma das razões pelas quais os sentimentos e as coisas abstratas em geral sejam, para eles, tão difíceis de lidar.

Mediante aos interesses repetitivos e restritos, o aluno com TEA apresenta, segundo Cunha (2018, p. 88):

Uma fixação em detalhes específicos, percebidos menos em razão do conhecimento social e mais em por causa do estímulo que o indivíduo recebe de determinado objeto ou situação, logo ele passa a ter uma relação singular com tudo que é externo. Fixa-se em rotinas que trazem segurança, não interage normalmente com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseia objetos adequadamente, gerando problemas na cognição, com reflexo na fala, na escrita e em outras áreas.

As manifestações de comportamentos repetitivos e estereotipados incluem se fixar em rotinas que trazem segurança e aprender de forma singular. Ocorre uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, de modo que as informações nem sempre geram conhecimento.

Quanto a esse comportamento Goergen (2013, p. 34) afirma:

Quanto aos comportamentos repetitivos/estereotipados, a dificuldade de inibir o aprendizado básico, de compactar a memorização, faz da repetição um eterno recomeço. À medida que a criança entende que repetir o mesmo assunto tende a acarretar reações de insatisfação nos cuidadores e colegas, ela pode gerar mudança na apresentação.

As estereotipais, segundo Cunha (2018, p. 26), “podem expressar alegria, emoções, ansiedades, frustrações e momentos de excitação. Por outro lado, em razão delas, o aluno priva-se de experiências motoras maturativas, ocasionando a regressão e o bloqueio de habilidades”.

Alunos com TEA podem apresentar hipersensibilidade (resposta comportamental exagerada) ou hipossensibilidade (falta de resposta ou insuficiência da mesma frente a um estímulo) e muitas vezes são atraídas por objetos que rodam e balançam. Outro aspecto bem conhecido, que pode ser encontrado em alunos com TEA, são alterações no hábito alimentar,

sendo descritas desde aversão e seletividade até a recusa total de determinados alimentos. Estes alunos apresentam ainda alguns comportamentos como ficar vagando pelo pátio ou em sala de aula. Tais comportamentos são reveladores da inabilidade que essas crianças têm em compartilhar experiências sociais ou emocionais com os outros (GOERGEN, 2013, p. 33).

Os aspectos cognitivos, sensoriais e comportamentais dos alunos com TEA não podem ser ignoradas no contexto da escola comum, uma vez que as especificidades do transtorno influenciam diretamente na aprendizagem.

2.3 O processo de avaliação

Quanto à etiologia, são muitos os estudiosos que procuram explicações para as causas e consequências do TEA. Entender o TEA é um desafio enfrentado por muitos pesquisadores que buscam respostas. Mesmo, em meio a tantos recursos avaliativos, ainda hoje, há lacunas quanto à etiologia do TEA e seu diagnóstico, por se tratar de um transtorno complexo.

Atualmente, o TEA passa de uma condição considerada rara para ocupar o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento, superando a prevalência de malformações congênitas e Síndrome de Down. Além disso, há evidências de que, apesar de aparecer em maior frequência em meninos, quando aparecem em meninas estas tendem a ser mais severamente afetadas (ONU, 2019).

Segundo Cunha (2019), a busca por sinais precoces na criança com TEA podem ser observadas no primeiro ano de vida e contribuem para o diagnóstico precoce. O transtorno pode ser diagnosticado em crianças a partir de três anos, pois é a partir dessa idade que o diagnóstico se torna mais preciso e os riscos de um reconhecimento equivocado são reduzidos.

Sobre o diagnóstico, Riesgo (2013, p. 52) afirma que, “a idade atualmente usada como referência é três anos, mas o diagnóstico, apesar de difícil, pode ser acusado antes. Um dos indícios mais precoces de autismo pode ser a pouca fixação do olhar e um maior interesse por objetos, em detrimento das pessoas”.

O diagnóstico do TEA no Brasil é estabelecido com base em uma lista de comportamentos baseados nos critérios estabelecidos pelo DSM-V, sendo preciso considerar déficits na socialização, comunicação e comportamento. Segundo Goergen (2013, p. 32), “para considerar-se o diagnóstico do TEA, é necessário o comprometimento de três áreas do funcionamento cerebral: Interação social; Comunicação e Comportamentos repetitivos e com interesses restritos”.

Quanto às causas do TEA é importante salientar que durante alguns anos chegou-se a especular que um dos fatores causadores seria o comportamento frio e indiferente dos pais, principalmente no aspecto materno, o que chegou a ser chamado de “mães-geladeira” (CUNHA 2019). Mas, atualmente, sabe-se que essa teoria, em relação às “mães geladeiras”, não é verídica, devido aos diversos estudos que existem sobre as causas do TEA e algumas conclusões que atribuem a ocorrência do TEA às causas genéticas.

Outra informação trazida por Cunha (2019, p. 25) é de que:

A taxa média de prevalência do TEA em estudos epidemiológicos era de cerca de 15 casos por 10.000 indivíduos, com relatos de taxas variando de 2 a 20 casos por 10.000 indivíduos, de acordo com o DSM-IV-TR. Hoje, sabe-se que a taxa de prevalência cresceu bastante. Algumas pesquisas apontam um caso em cada 150 ou 100 nascimentos, sendo quatro a cinco vezes mais comum entre os meninos.

Kajihara (2014, p. 31) afirma que, “no começo da década de 1980, uma abordagem mais neuropsicológica e genética do autismo começou a ser aceita, mas ainda havia uma grande resistência de que o transtorno tivesse origem genética”.

Garcias (2013), contudo, afirma que, todas as teorias biológicas existentes dão ênfase a fatores genéticos, ambientais, bioquímicos, neuroestruturais e imunológicos, que devem ser coerentes com o que se conhece sobre o TEA em termos psicológicos. Para o autor:

O primeiro registro e associação de uma relação genética e autismo foi à descrição da mutação que causa fenilcetonúria (Friedman 1969). Folstein e Rutter, em uma revisão de 1988, observaram que fatores genéticos apresentam um importante papel no autismo e chamaram a atenção para o fato de que mais de um locus estaria associado com esse transtorno do desenvolvimento. Eles também propuseram que não haveria um fator genético único capaz de determinar o autismo, mas fatores herdados que se associariam a fatores ambientais para desencadear o quadro clínico (GARCIAS, 2013, p. 63).

Segundo Biasão (2014, p. 116 *apud* RUTTER 2000), “O TEA é a doença neuropsiquiátrica com maior influência genética. A herdabilidade do transtorno, proporção que uma característica pode ser atribuída a fatores genéticos e não ambientais, é de 90%”. Um caminho para esclarecer o papel da genética é estudar síndromes que ocorram junto com o TEA. Ainda segundo esse autor, “Estudos recentes demonstram que novas mutações gênicas, chamadas de copy number variants são fator de risco importante para o desenvolvimento do transtorno” (2014, p. 118 *apud* RUTTER).

Alguns autores afirmam que o TEA se deve a alterações orgânicas do cérebro e uma das provas é o aparecimento da epilepsia em cerca de um terço de adolescentes com TEA.

Biasão (2014, p. 118) salienta que, “acredita-se que a disfunção cerebral que ocorre no TEA se deve ao crescimento anormal do cérebro nos primeiros anos de vida, desarranjo de mini colunas, déficit no crescimento neuronal”. Estudos de neuroimagem corroboram essa base teórica, mostrando alterações principalmente nas regiões frontal e temporal.

Para a uniformização do diagnóstico foram criadas diferentes escalas, além das definições mundialmente seguidas e contidas no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). O diagnóstico para TEA é clínico e tem como respaldo inicial os critérios estabelecidos no DSM-V. De acordo com seus critérios, as pessoas com TEA devem apresentar sintomas desde a infância, mesmo se esses sintomas não forem diagnosticados ainda nesta faixa etária. No quadro a seguir estão presentes os critérios para o diagnóstico do TEA segundo o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Quadro 2: DSM-V: Critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista (F84. 0)

Critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista	
A	Deficiências persistentes na comunicação e interação social: 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar às diversas situações sociais.
B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.
C	Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos, até que a demanda social exceda suas capacidades, ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.
D	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.
E	Esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Para se obter o diagnóstico do TEA é necessário, além dos itens A e B, outros três critérios: o item C, que determina que as primeiras características devem estar presentes desde o início do desenvolvimento da criança, e também devem causar prejuízo considerável quanto às áreas social e ocupacional, entre outras, como exposto pelo item D e, por último, item E, que mostra que as características apresentadas pela criança não podem ser explicadas pelos tópicos contidos na deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento, ou seja, para

que se tenha um efetivo diagnóstico de TEA, os traços manifestados pela pessoa não podem ser reconhecidos em nenhum outro transtorno ou deficiência.

Como as manifestações do TEA se originam por meio de uma tríade muito marcante no transtorno, essa tríade prejudica a comunicação e a interação social, interferindo na linguagem, imaginação e interesses restritos. Portanto, deve ser utilizado um vasto protocolo de investigação até o diagnóstico.

Segundo Orrú (2007, p. 26):

A partir da realização de exames para pesquisa de possíveis condições específicas geneticamente determinada ou não, de realização de pelo menos um dos exames de neuroimagem propostos, e fazendo uso do agrupamento de alguns dos critérios do DSM-IV (APA, 1995) e da CID-10 (OMS, 1993), além de anamnese detalhada, exame físico, dando atenção aos sinais comumente associados à cromossopatias e a outras afecções de etiologia genética, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipo, eletroencefalograma, ressonância magnética de crânio, SPECT, além de outros possíveis exames complementares (ORRÚ, 2007, p. 26).

Assim, do ponto de vista médico, o diagnóstico do TEA deverá ser fechado a partir dos três anos de idade. Pois, “do nascimento ao segundo ano de vida, de cada cinco casos, quatro não são identificados com clareza” (ORRÚ, 2007, p. 31 *apud* COLL 1995).

A suspeita de que uma criança está desenvolvendo ou apresenta o TEA pode ser identificada por meio de uma avaliação e uma investigação conjunta com professores, que podem identificar indícios de desordens nos alunos com TEA. Isso faz com que o diagnóstico e a intervenção tornem-se processos bastante complexos.

Segundo Cunha (2018, p. 23):

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais.

Geralmente o aluno com TEA demanda tratamento psicofarmacológico para controle de sintomas associados ao quadro, quando estes interferem negativamente na sua qualidade de vida. Quando necessário, restringe-se a um pequeno grupo que manifesta comportamentos disruptivos como: irritabilidade, impulsividade, agitação, auto e ou heteroagressividade e destrutividade. Corroborando essa afirmação, FRANZIN (2014, p. 79) afirma que, “no caso do TEA, não existe uma medicação específica ou curativa, mas existem medicações sintomáticas que

aliviam, amenizam os sintomas e possibilitam uma maior socialização, tolerância e escolarização”.

O diagnóstico tardio e, conseqüentemente, a intervenção atrasada, em alunos com TEA, causam prejuízos no seu desenvolvimento global, tais como desenvolvimento cognitivo, linguagem e habilidades sociais (CUNHA, 2019).

A dificuldade de um diagnóstico preciso é comum a todas as crianças com TEA ocorre devido ao fato de um caso de autismo nunca ser idêntico ao outro, o que também acontece com suas causas. É difícil encontrar as semelhanças do tipo de gestação ou alteração no desenvolvimento que sejam iguais em diferentes casos (CUNHA, 2019). Entretanto, atualmente, se percebe um aumento significativo no número de crianças diagnosticadas com TEA no Brasil e também em outros países. Para Orrú, (2016, p. 36):

Apesar de muitos defenderem que o diagnóstico precoce seja necessário e importante para a criança, é possível de se imaginar a ocorrência de equívocos nesse processo, podendo repercutir num salto quantitativo de criança como também na supervalorização desse instrumento que rotula e pode marcar para sempre a vida deste indivíduo de forma iatrogênica.

O diagnóstico de TEA é clínico, realizado por um profissional da saúde, e depende da avaliação do comportamento da criança, contudo não cabe à escola supervalorizar o diagnóstico clínico. A função da escola é outra. Segundo Orrú (2016, p. 53):

Ao professor está o desafio, a missão, o trabalho próprio de seu senhor de originar e oportunizar aprendizagens àqueles que estão sob sua responsabilidade, cada qual com suas diferenças e demandas singulares com ações não excludentes a partir da organização da atmosfera social a favor da construção de uma aprendizagem farta de sentido e significado para todos os seus aprendizes.

Entende-se então que no cenário educacional o papel exercido pelo diagnóstico, nos caminhos da pedagogia, é desenvolver ações socialmente elaboradas, permitindo que o aluno com TEA vivencie, de forma efetiva, a diversidade do contexto escolar.

3. O desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista numa perspectiva histórico-cultural

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), psicólogo russo, tinha como inquietação teórica, romper com o modo de pensamento lógico que vinha sendo proposto no início do século XX e pelo que se edificara até aquele momento a psicologia enquanto ciência.

O campo de estudos da psicologia enfrentava um cenário conturbado. De um lado, os psicólogos naturalistas partiam de uma visão mecanicista, laboratorial e experimentalista, centrados nas ciências naturais para explicar o psiquismo humano. Em outro extremo, os idealistas pautavam-se na compreensão dos processos que eram exclusivamente humanos, como o problema da consciência. No entanto, limitaram-se à descrição dos fenômenos psíquicos, contrariando os critérios que envolvem e caracterizam um estudo científico. (VIGOTSKI, 1997 e 2003).

Para superar essa crise teórica Vigotski propôs a elaboração de uma Psicologia Geral no Materialismo histórico dialético, edificando a psicologia histórico cultural.

Segundo o autor:

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é seu materialismo, porque examina toda a conduta do ser humano como uma série de movimentos e reações que possui todas as propriedades de um ser material. Sua segunda característica é a objetividade, pois coloca como condição indispensável para suas pesquisas a exigência de que estas se baseiem na verificação objetiva do material. A terceira característica é seu método dialético, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em uma vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que está subordinado exatamente às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo o que existe na natureza (VIGOTSKI, 2003).

Em termos gerais, a Teoria Histórico-Cultural é uma corrente da psicologia soviética, de base materialista, que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social. Corroborando os princípios vigotskianos a autora Pederiva (2018, p. 19) agrega: “a perspectiva histórico-cultural foi gerada em meio a um contexto de esperança no surgimento da figura de um homem novo em um país após a revolução de 1917 e buscava estabelecer uma identidade calcada no pensamento socialista”. E sua base teórica do desenvolvimento do psiquismo humano, de acordo com a obra vigotskiana, parte do pressuposto marxista de que o homem é o reflexo de suas relações sociais, culturais e históricas.

Nesse processo evolutivo, no qual o homem se humaniza e deixa de ser somente um ser biológico, ocorre o desenvolvimento do seu psiquismo e a tomada de consciência. O ser orgânico torna-se ser social, ou seja, o homem nasce ser biológico e torna-se um ser humano,

ou humanizado, a partir de uma complexa trajetória. Nesta perspectiva o homem não deve ser considerado fruto do meio, mas um ser ativo que modifica o ambiente e é modificado por ele.

Por esse prisma, Pederiva (2018, p. 21) destaca que:

A ideia de que nos constituímos histórico culturalmente, que é nas relações que estabelecemos com outros seres humanos por meio da troca de experiências de cada um e de todos, que nisso está à instância do aprender, introduz uma dimensão de responsabilidade uns para com os outros.

Deste modo, o ser humano torna-se humano não em função do seu nascimento biológico (funções elementares), mas do seu nascimento cultural (funções superiores), sendo esta determinante no desenvolvimento do psiquismo humano. Consequentemente, no primeiro as funções psicológicas estão em estado primitivo ou natural, enquanto que no segundo são desenvolvidas as funções superiores ou culturais, isto é, controladas por mediadores externos e internos. Nesse sentido, a passagem do biológico para o cultural dá-se por meio da linguagem, sendo esta condição a que distingue o homem, qualitativamente, das demais espécies. Segundo Santos (2016, p. 41), “na relação dialógica com o outro, a criança apropria-se da linguagem e da fala desse outro, tornando-a sua”.

A consciência humana é reflexo da realidade, ela se produz e reproduz a partir das relações sociais entre sujeito e objeto, por isso não envolve apenas processos internos aos sujeitos, mas é aprendida a partir das experiências e das relações do homem com o mundo.

Vigotski (2000) afirma que, a atividade humana é essencialmente uma atividade prática, isto é, em contato prático com os objetos. Porém deixa claro, em seus estudos, que mesmo que a atividade prática ocorra de maneira externa, ela contém, desde o princípio, componentes internos do psiquismo.

Em outros termos:

Os elementos maturacionais, representam um papel secundário, visto que o desenvolvimento do psiquismo ocorre devido a mudanças complexas que envolvem aspectos quantitativos e qualitativos, passando de funções elementares para funções complexas superiores (GARCIA, 2012, p. 74).

O pensamento histórico-cultural apresenta uma compreensão mais articulada e dinâmica da relação entre o homem e sociedade, permitindo a superação de concepções biologizantes, entendendo a atividade educativa como uma ação para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1997).

Para Silva (2017, p. 32):

As reflexões de Vigotski (2012b) sobre deficiência abarcam criança com deficiência mental, surdez, cegueira, deficiência múltipla etc., não contemplando o TEA por esse ser um transtorno posterior às obras e a morte do autor. Todavia, indubitavelmente, suas proposições sobre deficiência debatidas em Fundamentos da Defectologia tem aplicabilidade substantiva à compreensão do desenvolvimento da criança com TEA.

Ainda nesse sentido:

Esse modo de pensar educação assume uma perspectiva revolucionária, mesmo nos dias atuais, pois, ao invés de encerrar o desenvolvimento em limitações de ordem biológica da pessoa, apenas em sua dimensão natural, aponta, por meio da dimensão histórica e cultural, na direção das possibilidades de cada um, na apropriação das ferramentas culturais, que pode ser efetuada por todos, sem distinções (PEDERIVA, 2018, p. 23).

É importante entender que nenhuma pessoa nasce pronta, independentemente de suas condições biológicas. Como já citado anteriormente, o psiquismo humano se desenvolve nas relações estabelecidas. Mediante tal preceito se pode afirmar que as crianças que apresentam alguma deficiência podem superar suas dificuldades, a partir destas relações. Corroborando esse pensamento, Lodi-Corrêa (2018, p. 47) acrescenta:

O desenvolvimento humano não se dá simplesmente por questões genéticas, mas também pela cultura, pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior ao longo do processo histórico. O homem que era visto puramente como biológico transforma-se em sujeito histórico.

Nesta lógica Garcia (2012, p. 69) explica que, “dos estudos sobre defectologia de Vigotski foram abstraídas questões referentes a indivíduos com deficiência, em especial alternativas e recursos especiais para o desenvolvimento e a educação dessas crianças”. Corroborando esse pensamento, Evans (1994) afirma que, em se tratando de desenvolvimento, no que tange às crianças com deficiência, os princípios gerais são os mesmos das crianças consideradas sem deficiência. Segundo esse autor:

Vigotski rejeitou a abordagem biológica, e opôs à ideia de que o desenvolvimento da criança anormal obedecia a suas próprias leis particulares. Em vez disso, argumentou que as leis de desenvolvimento eram as mesmas para todas as crianças. Destacou, em especial, a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e, dessa forma, preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas (EVANS, 1994, p. 71).

Para Vigotski o desenvolvimento humano é um processo dialético, não é linear, marcado por conflitos, necessitando de caminhos alternativos para ser alcançado. O autor não desconsidera as dificuldades biológicas, ainda assim defende que as barreiras impeditivas do desenvolvimento, pelo caminho biológico, são vencidas com a criação de caminhos culturais que possibilitem a superação das limitações e/ou dos déficits decorrentes da deficiência (VIGOTSKI, 1997).

De fato, é por meio da experiência cultural que qualquer criança (incluindo os alunos com TEA) se constituem enquanto sujeitos, transformando as restrições biológicas em potencialidades dadas pela cultura.

Nesse processo, ORRÚ (2007, p. 104) complementa:

As proposições de Vigotski acerca da pessoa com necessidades educacionais especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição (“ser deficiente”) deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como sujeito histórico.

Os estudos de Vigotski demonstram que, quando os mecanismos biológicos impedem a pessoa de adaptar-se ao ambiente, pode ocorrer o desenvolvimento compensatório, compreendido como um mecanismo de superação de limites que a deficiência impõe.

De acordo com essa abordagem teórica, é possível compreender a compensação do seguinte modo:

No homem, ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui outro ou realiza as funções deste. Mas, para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura (GOES, 2002 *apud* GARCIA, 2012, p. 71).

Diante do exposto se compreende por compensação um mecanismo de superação dos limites que a deficiência impõe, é um processo a ser desenvolvido de modo positivo, com o objetivo de superar a falta e produzir formas alternativas para construir e desenvolver as funções psicológicas superiores. Dessa forma, “para Vigotski, a força motriz que incita o desenvolvimento compensatório está na sociabilidade da conduta, a qual permite ao indivíduo encontrar alternativas para construir e desenvolver as funções mentais superiores” (DAINÊZ e SMOLKA, 2014, p. 36).

Corroborando esse cenário, Luria (1991, p. 77) agrega:

A escola, como a própria vida, é um poderoso fator formativo; seria um grave erro subestimar esta influência formativa e pensar que as capacidades inatas determinam inevitavelmente o futuro da criança. [...] é certo, todavia, que entre as crianças que experimentam dificuldades, há algumas a quem especialmente seguir o programa de estudos.

Ou seja, a escola, como parte da sociedade, deve ser um espaço de libertação, no sentido de planejar práticas pedagógicas que promovam ao aluno uma aprendizagem significativa. Nesse contexto,

[...] A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem (VIGOTSKI 1930/2004, online *apud* PEDERIVA, 2018, p, 20).

É a atividade social que permite ao ser humano relacionar-se com sua realidade, satisfazendo suas necessidades. A primeira característica é que a atividade humana vai além dos limites das necessidades biológicas, proporcionando, por meio da mediação entre o homem e o objeto, a criação de novos conhecimentos. Portanto, as falhas no aparato biológico podem ser compensadas na medida em que o organismo crie novas possibilidades, ou seja, o organismo pode equipar-se para suprir a ausência de outra função.

Nesse sentido, no processo de desenvolvimento do aluno com TEA, o professor, de maneira intencional e dirigida, com a mediação no plano mediato, por meio do ensino dos conteúdos curriculares, pode proporcionar avanços no nível de desenvolvimento real do aluno ao permitir que ele aprenda. Assim, é proporcionado ao aluno com TEA que avance no nível de desenvolvimento potencial dos conteúdos, a fim de desenvolver as suas Funções Psicológicas Superiores (FPS) e fazer com que o aluno utilize outros mecanismos como mola propulsora para superar suas dificuldades e apropriar-se dos conteúdos científicos.

Em suma:

A tarefa da escola deve ser ensinar conceitos científicos às crianças de uma forma teórica pela aplicação de um procedimento epistemológico teórico. Os conceitos cotidianos das crianças são desse modo, ampliados para incluir conceitos científicos teóricos. Se os conceitos científicos são aprendidos como conceitos empíricos, as crianças terão dificuldades para relacionar o que elas aprendem na escola com o ambiente circundante (MOLL, 1996, p. 348).

Então, mesmo que o transtorno possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possa surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa, os quais implicarão em desvantagens para sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos das deficiências e suas consequências. “Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações semióticas que tornam possível vencer os déficits” (ORRÚ, 2007, p. 107).

Dentro desta perspectiva, Vigotski defende a tese de que o ensino precede o desenvolvimento. As funções psicológicas básicas para o aprendizado se desenvolvem numa interação contínua com as contribuições e solicitações do aprendizado (FONTANA, 1996, p. 20).

Segundo Orrú (2007, p.52), Vigotski “indica que o processo educacional, baseado na concepção do déficit, praticamente impossibilita a pessoa com deficiência de desenvolver-se no âmbito das funções psicológicas superiores, na medida em que as práticas educativas ficam reduzidas”. Por essa lógica, pode-se afirmar que, para a perspectiva histórico-cultural, as crianças com deficiência são vistas como diferentes, em suas especificidades, não como deficientes. Isso significa que, para essa abordagem teórica, que tem como tese central a constituição social e histórica do ser humano, ser deficiente é nada mais nada menos que, um modo distinto de constituição do sujeito. Uma maneira peculiar de se colocar no mundo (BAGAROLLO, 2005).

3.1 A importância da mediação na aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista

“Educar na perspectiva histórico-cultural tem sido uma escolha, como caminho pedagógico para muitos educadores, não somente no Brasil, mas, em muitos lugares do mundo” (PEDERIVA, 2018, p. 17). Nesta perspectiva se destaca que o foco primário de Vigotski foi o de entender as características do desenvolvimento das funções psicológicas, refletindo uma posição teórica que buscou encontrar relações assemelhadas às leis no desenvolvimento.

É importante, contudo, reiterar que Vigotski não elaborou uma estratégia pedagógica particular. Ainda assim, salienta Pederiva (2018, p. 22) que, “a perspectiva histórico-cultural de Vigotski indica caminhos para uma práxis transformadora na atividade educativa localizada nas lutas como processo cotidiano”. Corroborando esse pensamento:

[...] ao papel da educação, em contribuir para que cada sujeito faça-se contemporâneo de sua época histórica, se apropriar do conjunto de conhecimentos historicamente formados e materializados nas diversas atividades humanas; [...] o princípio de que a escola deve trabalhar com conhecimentos mais elaborados na direção da formação humano-genérica de cada sujeito; [...] reflete na compreensão de que o conhecimento é uma forma sintetizada da atividade humana (NASCIMENTO e MOURA, 2018, p. 55).

Sem sombra de dúvidas, uma das maiores contribuições de Vigotski para a educação inclusiva foi à relação entre desenvolvimento e aprendizagem e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Cunha (2018, p. 60), “nas práticas relacionadas aos alunos com deficiência, percebe-se o que eles conseguem fazer sozinhos, o que conseguem fazer com a ajuda de outrem e o que ainda poderão superar”.

Vigotski conceituou Zona de Desenvolvimento Proximal de uma forma contextual:

Vigotski propôs que cada criança, em qualquer domínio, tem um nível evolutivo real que pode ser avaliado, quando ela é individualmente testada, e um potencial imediato para o desenvolvimento naquele domínio. Chamou a diferença entre os dois níveis de zona de desenvolvimento proximal. (MOLL, 1996, p. 152).

Nesse sentido as funções psicológicas superiores vão se formando a partir das interações sociais que o sujeito estabelece e também dialeticamente com seu aparato biológico, pois, para que esse processo formativo das FPS ocorra, é necessário que o sistema nervoso esteja em funcionamento, pois elas são produto da atividade cerebral.

Para Vigotski (2007, p. 103):

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma seria impossível de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Para Santos (2016, p. 41), “A apropriação de signos como mediadores que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas a atenção voluntária, a percepção, a memória lógica, a formação de conceitos etc., sendo capazes de transformar o funcionamento mental”.

A finalidade da educação, sob essa ótica é permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo e desenvolver as funções psicológicas superiores, logo:

Com relação às atividades escolares, a ação mediada na ZDP desperta processos internos diversos e executa funções e processos até então não maduros no aluno, auxiliando o professor, enquanto agente de mediações, como instrumento importante em seu trabalho, levando em conta as mediações histórico-culturais presentes em situações e contextos escolares (ORRÚ, 2007, p. 98).

Para que o aluno desenvolva suas funções psicológicas superiores e se aproprie do conhecimento científico é necessário que o professor possibilite ao aluno condições para isso. Segundo Vigotski (1997), o que possibilita o desenvolvimento de tais funções é que os conteúdos curriculares estejam contextualizados, para que o aluno possa conhecer a realidade na qual está inserido, principalmente na ação docente.

Nesse sentido, destaca-se que, as funções psicológicas superiores compreendem: controle consciente do comportamento, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento. ORRÚ (2007, p. 99) argumenta que:

A partir da ZDP, as atividades escolares passam a ter uma relação estreita com a compreensão da qualidade social do desenvolvimento humano e dos contextos escolares, por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades que se constroem no aluno com auxílio de outra pessoa mais experiente, no caso, o professor.

Vigotski valoriza o papel da mediação, essencialmente realizada pelo professor. Segundo Cunha (2018, p. 61), “Isto requer que não somente seja olhado o estágio atual da aprendizagem, isto é, o real que o educando já pode realizar, mas também, necessariamente, o que ele ainda poderá construir”. Um dos pontos de grande relevância na teoria vigotskiana é a importância da mediação no processo de aprendizagem. Logo, mediar é fazer a interlocução entre o aluno e o saber a ser conquistado. É transformar a intenção de ensinar em prática docente. Segundo Cunha (2018, p. 82);

A construção da aprendizagem é efetivada pelas trocas sociais, onde a mediação torna-se relevante. Quanto mais profícua for essa ligação, maiores serão as condições de o aluno desenvolver-se. A ação do mediador não é a de facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar que aprende.

A mediação na aprendizagem é um processo entre a criança e o mundo, é importante porque permite que haja apropriação de novos conhecimentos por meio de conhecimentos já existentes. Segundo Fontana (1996, p. 16), “A mediação do outro desperta na mente da

criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina”.

Faz-se necessário, portanto, compreender o aluno com deficiência como ser social que, dependendo das mediações recebidas no ambiente escolar, acionará mecanismos compensatórios, que entram em conflito com o meio externo promovendo a aprendizagem. A mediação pedagógica no processo de aprendizagem é importante para que o aluno com TEA saia da aprendizagem concreta e adquira uma aprendizagem significativa. À medida que esse aluno é inserido na escola comum ele desenvolve e aprende concomitantemente, mas nesse processo se faz necessário utilizar uma linguagem simples, clara e firme.

A escola deve ofertar metodologias diferenciadas no intuito de promover o desenvolvimento da aprendizagem escolar, com vistas destes na sociedade. “Vigotski considera que o aprendizado escolar desempenha papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual e na tomada de consciência, pela criança, de seus próprios processos mentais” (FONTANA, 1996, p, 23). O professor, para Vigotski, é o organizador social do ambiente educativo. Ele possui uma intencionalidade clara frente ao desenvolvimento de seus alunos. Tal intencionalidade diz respeito aos objetivos e a que cada estudante possa realizar as atividades organizadas pelo professor, de modo a apropriar-se do que lhe é proposto (PEDERIVA, 2018). Esta perspectiva teórica compreende que, as situações estabelecidas entre aluno e conhecimento científico constituem-se pela mediação do professor.

Nesse sentido, ancorada no pensamento vigotskiano, Orrú (2007, p. 99) agrega:

É importante, também, ressaltar que as interações constituídas entre a criança e o professor não se caracterizam como uma mediação estritamente harmoniosa; ao contrário, podem se dar em meio a tensões e conflitos e, por isso, a mediação deve ser entendida como um processo complexo.

Quanto maior for à interação, maiores serão as possibilidades de aprendizagem, fazendo com que a escola se torne mediadora em toda essa caminhada. Nessas condições, a mediação do adulto é deliberada. Segundo Fontana (1996, p, 21):

Para a criança, essa relação de mediação também é explícita. Ela tem uma imagem, socialmente estabelecida, do papel do professor e do papel que é esperado dela nesse contexto: realizar atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas. Acompanhada de seus conceitos espontâneos, a criança procura raciocinar junto com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas utilizadas por ele.

Nessa perspectiva, o contexto escolar não é assumido como um campo de aplicação, mas como um espaço no qual as relações de ensino, por possibilitarem o acesso às formas

sistematizadas de organização da atividade cognitiva, possibilitam, também, a emergência e a observação do início rudimentar de operações intelectuais, habilidades e estratégias novas para as crianças, bem como a apreensão de como elas internalizam esses conhecimentos externos (FONTANA, 1996).

Segundo Vigotski, é exatamente a intencionalidade da ação pedagógica, em relação à apropriação dos conceitos sistematizados, e das práticas intelectuais, a eles relacionadas, que fazem da educação escolarizada o lugar próprio da psicologia, ou seja, um lugar de aprendizagem e de gênese de funções psicológicas (BRONCKART, 1985 *apud* FONTANA, 1996).

“A apropriação de conceitos científicos é importante na medida em que possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos superiores” (WEDEKIN e ZANELLA, 2018, p. 82). Nesse contexto, a criança é colocada diante da tarefa particular de “entender” as bases dos sistemas de concepções científicas que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhe coerência interna (FONTANA, 1996).

“Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados” (FONTANA, 1996, 22). Ensinar e aprender são atividades fundamentais, que caracterizam o processo de escolarização, embora, de modo algum, seja prerrogativa. A característica que as especifica, nesse contexto, são o fato de serem sistematizadas e, portanto, planejadas, acompanhadas e avaliadas (WEDEKIN e ZANELLA, 2018).

Em relação à pessoa com TEA, por ser acometida por um transtorno que traz alterações em seu desenvolvimento e desencadear manifestações que podem ser observadas, principalmente, no seu comportamento, alterando-lhe a capacidade de desenvolvimento na área da linguagem, da interação social e das representações simbólicas, é evidente que o autista apresentará desvantagens diversas, se comparado a outros indivíduos. (ORRÚ, 2007).

Neste sentido, Vigotski tem relevantes contribuições para o ensino e para as atividades escolares no desenvolvimento da consciência reflexiva do aluno, já que tais processos são proventos de conceitos surgidos ainda na infância, sendo as funções intelectuais básicas desenvolvidas na puberdade, quando as abstrações transcendem os significados resultantes de suas experiências imediatas (ORRÚ, 2007).

Logo, o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA carece ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino

mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento da aprendizagem desse aluno. “Quando se fala, neste trabalho, de aprendizagem, estão implícitas todas as formas de conhecimento, não se limitando tão somente aos conhecimentos acadêmicos, mas aos conhecimentos do cotidiano, abrangendo, inclusive, as ações de afeto e sentimento e de valor” (ORRÚ, 2007, p. 103).

Para Santos (2016, p. 23):

Na escola precisamos avançar com referência à visão do papel desempenhado por aqueles que atuam nesse espaço destinado apenas a socialização desses alunos e buscar estratégias que realmente façam a escola cumprir a sua função de ensinar com compromisso político, ético, levando em consideração a história e cultura do sujeito.

Diante de tal afirmação, “Vigotski (1997) nos indica que o processo educacional, baseado na concepção do déficit, praticamente impossibilita a pessoa com deficiência de desenvolverem-se no âmbito das funções psicológicas superiores, na medida em que as práticas educativas ficam reduzidas” (ORRÚ, 2007, p. 52). Portanto, o processo de mediação pedagógica só será efetivo se o aluno com TEA for visto como alguém que, apesar das limitações impostas pelo transtorno, pode se desenvolver e se apropriar dos diversos aspectos da cultural humana.

Em síntese, o atendimento para o aluno com TEA deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento conceitual, além de propor situações vivenciais que o possibilite a ele a organização das Funções Psicológicas Superiores.

Para que a aprendizagem ocorra faz-se necessário conhecer as peculiaridades gerais do TEA e as especificidades do aluno, decorrentes desse transtorno. Para isso deve ocorrer uma reorganização da prática pedagógica a fim de que ele consiga se apropriar desse conhecimento.

No entanto, se a aprendizagem dos alunos com TEA for pensada por meio do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, as práticas pedagógicas auxiliarão o aluno a compreender o lugar social que ocupa e as relações econômicas, sociais e afetivas que permeiam esses espaços. As metodologias e as práticas pedagógicas estarão contextualizadas. Pois, o aluno com TEA, por suas características, apresenta, muitas vezes, dificuldades de interação social, imitação e dificuldade no desenvolvimento da linguagem. Isto implica repensar e reorganizar a prática pedagógica, a fim de que o aluno consiga se apropriar dos conhecimentos científicos e desenvolver suas FPS.

A prática pedagógica planejada e consciente, seguida de um profundo respeito ao aluno, mesmo com suas limitações, sejam elas físicas, psicológicas ou cognitivas, possibilita a aprendizagem. Mas, para que essa aprendizagem ocorra, o professor, como mediador entre os conteúdos curriculares e o aluno, deve buscar elementos que possibilitem o desenvolvimento das FPS, pois é no processo dessas atividades que ocorre a ampliação da compreensão humana da realidade objetiva. Nesse movimento dialético, a mediação é fundamental. Convém, ainda, não trabalhar com metodologias pautadas na busca de estabelecer comportamentos condicionados, que tanto tiveram relevância nas décadas passadas, mas não proporcionam ao aluno com TEA o desenvolvimento da consciência. Conforme já exposto anteriormente, é a atividade consciente que proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas que são a base para o desenvolvimento humano.

O processo de mediação pedagógica para os alunos com TEA necessita ser um trabalho intencionalmente planejado e dirigido. Essa mediação precisa ser qualificada e, para que ocorra a aprendizagem do aluno, faz-se necessário conhecer as peculiaridades gerais do TEA e as especificidades do aluno decorrentes do transtorno.

A aprendizagem do aluno com TEA, ao longo da vida, consiste em metodologias específicas e orientação familiar, com o objetivo de auxiliar os alunos a se desenvolverem de forma autônoma e garantir uma melhor qualidade de vida.

O aluno com deficiência, incluindo o autista, independente do seu comprometimento, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levado à sua esfera de domínio particular, privado. Não só o que se refere a valores e saberes cotidianos, mas também o que se refere a conhecimentos científicos.

Caracteriza-se o desenvolvimento como “processo no qual estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem o aprendizado” (SANTOS, 2016, p. 45). Assim, a educação escolar necessita de professores devidamente instrumentalizados, em condições de criar mediadores específicos, que busquem a superação das dificuldades apresentadas pela diversidade de seus alunos.

Para alcançar objetivos dessa magnitude, é necessário que haja planejamento para que a escola, por meio de seus profissionais, estabeleça a melhor maneira de alcançá-lo, selecionando e desenvolvendo recursos e metodologias adequadas, utilizando como instrumento de aprendizagem o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.

4. Plano de desenvolvimento educacional individualizado no atendimento ao aluno com TEA

A construção dos processos inclusivos para alunos com deficiência, incluindo os alunos com TEA, perpassa por muitos obstáculos, principalmente os que se referem ao comportamento ou às características que lhe são peculiares. Nesse sentido, muitas pesquisas têm tentado levantar discussões e reflexões acerca do tema, ainda que não o suficiente para resolver todas as questões, mas numa tentativa de auxiliar ao máximo a aprendizagem destes alunos.

O Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado se caracteriza, portanto como uma dessas possibilidades, como prática pedagógica no atendimento ao aluno com TEA.

4.1 Adequação curricular como mediadora na aprendizagem

A matrícula do aluno com TEA na escola comum demanda reformas no âmbito pedagógico e, segundo o paradigma da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, se faz necessário um conjunto de medidas que objetivam uma resposta adaptada à diversidade. A inclusão desses alunos implica no desenvolvimento de ações adaptativas e requer uma pedagogia que relaciona as necessidades individuais dos alunos aos recursos disponíveis na escola, de modo a proporcionar um desenvolvimento efetivo em sala de aula.

Os termos adaptação e adequação são utilizados como sinônimos, nesta perspectiva, pois têm a função de “ajustar” o currículo. Já o termo flexibilização possui conceito semelhante, que vem da qualidade do que é flexível (CAPELLINI, 2018). Neste contexto, independente da nomenclatura utilizada, o instrumento é considerado uma resposta educativa dada pela escola no intuito de satisfazer às necessidades individuais do aluno.

Segundo Santos (2016, p. 35 *apud* Bridi 2006) “[...] incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientado, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”.

As adaptações curriculares constituem uma possibilidade para atender às dificuldades dos alunos com TEA, favorecendo o desenvolvimento e a participação efetiva no processo de aprendizagem, buscando garantir o acesso e permanência de todos os alunos com deficiência na escola, o Projeto Escola Viva publicou em 2000, em seu volume 6, uma cartilha que trata

das Adaptações Curriculares. Essas adaptações curriculares podem ser relativas tanto ao material, como aos objetivos, conteúdos, metodologias, temporalidade e avaliação, visando à aprendizagem desses alunos.

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (BRASIL, 2000).

Segundo Capellini (2018, p. 48), “as adaptações curriculares podem ser compreendidas como vias de acesso ao currículo ou, na visão de Vigotski, os caminhos alternativos que permitirão ao aluno ascender aos conhecimentos escolares”. O conceito de adaptação curricular, para ela, deve ser entendido como:

Uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível, em suas diferentes instâncias, não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas torná-lo acessível a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais (CAPELLINI, 2018, p. 48).

Segundo a autora, a escola deve responder às necessidades dos alunos que ali estão inseridos, ofertando um ensino de qualidade, ensino esse que respeite as diferenças e que garanta realmente o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento. Tais adaptações têm o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Capellini (2018, p. 48) defende ainda que essas adaptações são, “estratégias e critérios de situação docente, que oportunizam adequar à ação educativa escolar de modo singular de cada estudante, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades de todos os estudantes da escola”.

A educação inclusiva, sob a ótica curricular, significa que o aluno com deficiência deve fazer parte da sala comum, aprendendo as mesmas coisas que os demais alunos da turma, cabendo o professor as adaptações necessárias para favorecer este aprendizado. O caminho para esse currículo, segundo Cunha (2018, p. 14), é “um currículo que contribua para que, no mundo da escola e na sociedade, caibam muitos mundos. Um currículo que valoriza o melhor do aprendente, pois, como qualidades ímpares, tem como predicado a expressão do ser em si”.

Para que esse currículo ocorra, o fazer pedagógico precisa ser repensado, no sentido de oportunizar, de maneiras diversificadas, atividades significativas, que respeitem o tempo de aprendizagem de cada aluno.

A partir disso, Cunha (2018, p. 25) complementa:

É a partir do aluno que modelamos o que faremos da sala de aula. Não devemos ver o currículo tão somente como um instrumento do formalismo tampouco como resultado de ações improvisadas. O currículo precisa ir do formalismo ao lúdico ao formalismo, da disciplina à criatividade e da criatividade à disciplina.

A escola contemporânea trabalha com a diversidade, na qual o aluno é foco central de toda a intervenção pedagógica. A escola inclusiva requer um currículo dinâmico, que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades do aluno. Ademais, promover a inclusão implica em valorizar a diferença e a singularidade.

A esse respeito Bosa e Baptista (2002, p. 19) afirma que, “A construção de um currículo vivo, por meio de pesquisa significativa realizada junto às famílias e aos alunos, alia-se ao esforço de articulação constante entre as diferentes áreas disciplinares”.

Orrú (2018, p. 91) afirma ainda que: “é fundamental que a educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia, tornando indispensável um currículo que transcenda as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas”. Assim, a concepção de inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns requer ações intencionadas, nas quais o aluno permanece em sala de aula, com os demais colegas, tendo acesso a um currículo inclusivo, objetivando uma aprendizagem significativa, em ambientes adequados.

Segundo Capellini (2018, p. 21):

[...] muitas vezes é necessário modificar o currículo para que possam ter seu processo de escolarização garantido, mesmo que isso implique em não aprender os mesmos conteúdos, mas aquilo que for essencial ou até funcional para a vida deles, constantes também no currículo comum da educação básica.

“O professor não tem por ofício o diagnóstico, mas a avaliação e o ensino. Para tal, precisa identificar o transtorno conhecendo seus sintomas para traçar estratégias educacionais” (CUNHA, 2018, p. 57) e as atividades devem ser contextualizadas, visando estimular as habilidades com maior prejuízo.

O papel do professor, numa escola que se pauta nos princípios de uma Educação Inclusiva, é de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno. “Ele é

quem organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos” (POKER, 2013, p. 17).

Sobre essa temática:

Normalmente, a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena. Mas ainda que seja exíguo o tempo de atenção, a perseverança em repeti-lo dia após dia, de maneira lúdica e agradável, produzirá resultados. O aluno carece de uma educação individualizada, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado de outros (CUNHA, 2018, p. 90).

Ainda de acordo com Cunha (2018, p. 12), “O que o professor precisa fazer é observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola dispõe sejam apropriados por quem ensina e para quem aprende”. É essencial que o professor conheça as características, as necessidades de aprendizagem e, em especial, os recursos que desenvolvem os processos de aprendizagem.

O aluno com TEA é capaz de aprender, mas muitos possuem respostas peculiares aos estímulos, o que pode trazer-lhes uma reação diferenciada diante do saber alcançado, uma forma particular de conhecer o mundo.

Para CUNHA (2018, p. 90):

Em muitos casos os alunos com TEA não possuem autonomia para realizar coisas simples e cotidianas, como escovar os dentes ou vestir-se. A escola poderá planejar um currículo funcional para a vida prática, trabalhando tarefas que devem ser administradas em perfeita sintonia com a família.

“Ele aprende de forma singular. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento. Os objetos não exercem atração em razão da sua função, mas em razão do estímulo que promovem” (CUNHA, 2018, p. 88).

O aluno com TEA aprende por meio da organização, da rotina, de associações, pela funcionalidade e pela empatia, por isso é de fundamental importância desenvolver e/ou utilizar metodologias adequadas para gerar aprendizagem.

Assim, os encaminhamentos propostos recomendam que as metodologias pedagógicas dirigidas ao aluno com TEA devem partir do seu interesse e das habilidades nas quais apresentam dificuldades, objetivando diminuir a frequência de determinados comportamentos, que socialmente podem ser considerados inadequados ou, até mesmo, comportamentos decorrentes do TEA e que prejudicam as relações sociais dessas pessoas.

Ainda segundo Cunha (2018, p. 12), é necessário “compreender o ideário pedagógico que fundamenta uma educação inclusiva e diversificada, para que a prática docente possa promover o que disse Paulo Freire: uma educação transformadora”.

Nesse percurso escolar haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão. Para maximizar a aprendizagem do aluno com TEA se faz necessário:

Olhar sempre para o aluno, chamá-lo pelo nome, identificar-se, apontar, dizer os nomes dos objetos, dos sentimentos, incentivá-lo à expressão verbal e à manifestação de desejos, pensamentos e necessidades. Falar de maneira suave, sem pressa, e claramente, permite o aprendizado natural e descortina os caminhos da comunicação com o mundo exterior (CUNHA, 2018, p. 40).

Fundamentando-se nos estudos de Cunha (2016), compreende-se que o professor que trabalha com o aluno com TEA precisa ter claro que os resultados não são imediatos, talvez todos os objetivos estabelecidos não se cumpram da forma esperada, correndo o risco de sucumbir à desistência. Desse modo, o grande desafio do professor será então encontrar essas formas inovadoras, flexibilizar, mediante as necessidades do aluno com TEA, e ajustá-las ao mesmo conteúdo que estiver trabalhando com os demais, pois, como já fora citado anteriormente, em um ambiente inclusivo, o conteúdo estudado é o mesmo para todos, já que, neste caso, conteúdos diferentes seriam contra a ideia de abolir o ensino apartado.

De fato, muitos são os desafios enfrentados pela unidade de ensino com a matrícula do aluno com TEA, pois o desconhecido pode abalar a rotina da escola, muitas vezes desestruturando o processo de construção da educação inclusiva, gerando dúvidas e inquietações.

A inclusão, portanto, inicia-se com a atitude do professor, e sua efetivação, em grande parte, depende dele. Portanto, há uma grande necessidade de preparar esse profissional para essa responsabilidade, como assegura Cunha (2019).

Ensinar na perspectiva inclusiva requer uma ressignificação, no sentido do que é educar, de qual é o papel do professor e da escola neste processo. Isso porque, uma preparação voltada para esse tipo de atuação provoca uma reforma dentro da proposta escolar. Uma vez que, se fosse diferente não haveria necessidade desse aperfeiçoamento profissional, bastaria manter tudo como está.

Certamente, não se pode falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão na inclusão. “É necessário que

ele acredite no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro” (CUNHA, 2018, p. 139).

A partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, centrada em Vigotski, se pode perceber a realidade educacional atual, muitas vezes impedindo a pessoa com deficiência de se desenvolver plenamente, por causa das conclusões preconceituosas acerca da sua aprendizagem. “No entanto, se ela tiver acesso ao contato com o outro, e a orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente” (ORRÚ, 2007, p. 104).

Nesta ordem, as atividades devem ser pensadas de forma a minimizar as dificuldades apresentadas pelo aluno. Segundo Cunha (2018, p. 20), “A realidade pedagógica do educando fará com que cada etapa superada demande uma nova. Prioriza-se uma série de afazeres ligados ao seu cotidiano, concernentes a sua independência, que podem ir da higiene pessoal à linguagem escrita, da alimentação à matemática”.

É visto que não há uma metodologia única e não existe um manual ensinando como os alunos com TEA se desenvolverão. Mas, cabe ao professor fazer uma avaliação inicial pontual, a fim de gerar um plano de atendimento assertivo, propiciando o desenvolvimento de suas habilidades. Buscando essas mudanças o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado deve ser planejado mediante as necessidades dos alunos, por meio de um currículo inclusivo. A escola precisa repensar o currículo para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA. Nesse sentido, o papel do professor, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado e na execução do mesmo, por meio de um currículo inclusivo, é o divisor de águas para o desenvolvimento do aluno, pois “um currículo que parta do cotidiano do aluno não pode se esgotar nele mesmo, mas deve se estender ao conhecimento formal, trazendo dimensões ainda não experienciadas por ele em seus atributos afetivos, sociais e intelectuais” (CUNHA, 2018, p. 26).

O grande foco da educação escolar, referente aos alunos com TEA, deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, porque nem sempre eles virão de maneira rápida e como esperado.

4.2 A importância do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado na aprendizagem do aluno com TEA na escola comum

O Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) está presente na legislação brasileira apenas de forma implícita, prevê a individualização do ensino, adaptações e medidas de apoio como condições para favorecer a inclusão de alunos com

deficiência, mas de forma generalizada, sem nomeações específicas. Segundo Glat e colaboradores (2012, p. 6) o PDEI trata-se de “um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto e médio prazo”. Por sua vez, Tannús-Valadão (2013, p. 53) define este instrumento como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”, em escolas, em classes especiais ou em turmas de ensino comum.

Para Cunha (2016), o PDEI é um instrumento avaliativo que fornece subsídios para o professor conhecer melhor o aluno. Já Capellini (2018), considera a individualização do ensino como uma alternativa que favorece a colaboração entre professores e promove a inclusão de alunos com deficiência em salas comuns, visto que, a partir de sua elaboração, as tarefas entre professores podem ser melhor sistematizadas.

Sobre a individualização do ensino Capellini (2018, p. 47) complementa ainda que, “a escola deve ser um local acessível, diversificado e individualizado, no qual os estudantes possam expressar sua individualidade e diferenças e serem respondidas”.

Souza (2010, p. 2) descreve o PDEI como uma “ferramenta necessária à flexibilização do currículo escolar de forma a contemplar as especificidades do aluno com deficiência e, assim permitir ao professor estabelecer estratégias que desenvolvam competências e habilidades”.

Para Poker (2013, p. 12), o objetivo do PDEI é “constituir um instrumento de avaliação e intervenção pedagógica para auxiliar o professor na organização e condução da sua prática na sala de recursos”. Ele é utilizado para registrar os dados da avaliação e as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, mediante a necessidade do aluno.

A avaliação escolar, por sua vez, em sentido amplo, deve subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, ofertando recursos para levá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio do ensino individualizado. Sua função é contribuir para que os objetivos escolares sejam alcançados e a análise dos dados levantados possibilite tomadas de decisões que contribuem para a melhora da aprendizagem. Teixeira e Nunes (2010) afirmam que, “a avaliação inclusiva deve estar atrelada à atenção diversificada, mediante a adaptação do currículo as diferentes características e necessidades de cada educando”.

No PDEI são registradas as informações do aluno, com base na observação e avaliação em sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos outros servidores da unidade de ensino, que também integram o processo educacional. Para Poker (2013, p. 22),

“a partir dos dados coletados no processo de avaliação, o professor irá desenvolver o PDEI, que tem como objetivo atender as necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem”.

A avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram alcançados, respeitando as características individuais e o ambiente em que o aluno se encontra. Segundo Poker (2013, p. 23):

Por meio dos dados coletados no processo de avaliação, o professor é capaz de planejar e ofertar respostas educativas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam, para o aluno formas, de superar ou compensar as barreiras de aprendizagem existentes nos diferentes espaços de aprendizagem.

A avaliação possui duas funções: a diagnóstica, que objetiva identificar as dificuldades específicas do aluno; e a prognóstica, que é a ação desencadeada por meio dos dados obtidos pelo diagnóstico (TEIXEIRA e NUNES, 2010).

Para Poker (2013, p. 22):

Somente uma avaliação detalhada das competências de aprendizagem, capaz de coletar dados sobre as dificuldades do aluno, no que tange aos processos cognitivos é que permite, de fato, planejar estratégias pedagógicas individualizadas, para promover o seu desenvolvimento. Avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente.

A avaliação final do PDEI tem o objetivo de descrever as conquistas do aluno, quais objetivos foram alcançados, e descrever de que forma as intervenções repercutiram no desempenho do aluno. Para Cunha (2018, p. 70), a “avaliação torna-se um mecanismo de melhoria nas decisões que virão a seguir, pois tem como mote os objetivos e os passos que serão dados em direção ao processo discente”.

Com estas considerações é possível conceituar o PDEI como um plano que sistematiza intervenções pedagógicas em busca dos objetivos específicos que minimizem os efeitos do transtorno na vida do aluno. Com ele ocorre a possibilidade de acesso ao currículo escolar, atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA. A sua construção prevê a utilização de todos os espaços da escola e a interferência em todas as instâncias da aprendizagem. O PDEI é considerado um instrumento metodológico importante para o professor em relação ao acompanhamento do aprendizado do aluno.

As mudanças de perspectiva na educação criam novos desafios às instituições de ensino, na tentativa de atender aos alunos com TEA. Para Capellini (2018, p. 56), “a organização do espaço é um dos elementos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a

didática do formador de professor deveria ser um aspecto importante para o trabalho docente”, pensando nesses desafios se faz necessário compreender o conceito de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado como instrumento de aprendizagem.

A LDBEN (1996) teve importância crucial nas transformações do paradigma da educação inclusiva, em termos de qualidade do aprendizado e adequação do currículo, preconiza em seu artigo 59 “que os sistemas devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades”. Agregado a essas orientações, em 1999, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no intuito de educar na diversidade. Foi nesse documento que se percebeu a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva. Nele contém orientações sobre adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com deficiência. (CAPELLINI, 2018).

Entre outros aspectos, o documento destaca que o currículo deve constituir-se por meio do projeto político pedagógico da escola, abarcando a identidade da instituição, sua organização e funcionamento. Para Capellini (2018, p. 45), esse documento “coloca o professor como responsável pela elaboração de estratégias, no que tange a aprendizagem e avaliação dos estudantes com deficiência [...]”.

Adaptações no currículo favorecem o desenvolvimento do aluno com TEA na escola comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garante o acesso de todos os alunos na escola comum e propõe recursos para facilitar esse acesso. Teixeira e Nunes (2010, p. 71) acrescentam que, “deixar de oferecer conteúdos do currículo para quem tem necessidades educativas especiais é oferecer uma educação necessitada para quem tem necessidade”.

É nesse sentido que a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que trata sobre a proteção dos direitos do aluno com TEA, direciona parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica.

A inclusão escolar do aluno com TEA não pode se restringir à sua inserção na sala comum, mas primar por seu desenvolvimento acadêmico, por meio de adaptações no currículo que são pensadas após a avaliação e atividades direcionadas, utilizando o PDEI como instrumento de aprendizagem.

Existem diferentes formas e estruturas de um PDEI, mas, em geral, deve conter informações como a identificação do aluno e habilidades tais como: habilidades comunicativas, adaptativas, sensoriais, sociais, motoras, leitura/escrita e raciocínio lógico. Vale ressaltar que toda essa avaliação é de cunho pedagógico, visando traçar objetivos pontuais para o desenvolvimento do aluno.

Os resultados, demonstrados no estudo dos autores, revelaram que os professores que utilizam o PDEI constroem mais estratégias pedagógicas, consideram, com maior ênfase, as particularidades do aluno com TEA e obtêm maior eficácia no desenvolvimento dos mesmos.

5. Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo são expostas às discussões que tratam o percurso metodológico realizado para atingir os objetivos da pesquisa. Sendo assim, faz-se importante destacar a relevância do tema abordado e da própria pesquisa. Além de contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento do aluno com TEA, a pesquisa propicia possíveis contribuições no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A pesquisa se fundamenta na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997, 2000, 2003, 2007), pela concepção de homem enquanto ser histórico e social, considerando sua indicação de superação do determinismo biológico. Para tanto a metodologia escolhida foi a pesquisa ação.

5.1 Pesquisa Ação

A pesquisa ação que é uma forma de estudo que investiga uma situação social e possibilita ao pesquisador intervir dentro do problema e analisar os resultados no intuito de construir novos saberes. As características da pesquisa ação, segundo Evans (1994, p. 82) são:

[...] os objetivos derivados da pesquisa de ação pelos próprios professores, a partir do processo de ensino e debate, tem funções especiais. Uma delas é estimular a comunicação entre professores e alunos, mas servem, também, como uma base sólida para a comunicação entre os professores, e entre professores e outros. Dessa forma, servem como instrumentos de aprendizagem para alunos, professores e terceiros.

Nesta modalidade de pesquisa, o pesquisador assume a centralidade na investigação, pois não é um mero observador, é um sujeito ativo no processo. Nela o pesquisador elabora e analisa os dados com base no instrumento utilizado para a investigação, à luz da teoria estudada durante o percurso. Durante esta pesquisa ação foi elaborado e utilizado como instrumento de aprendizagem o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, documento pensado para traçar metas específicas de atendimento e escolha de atividades que minimizassem os prejuízos decorrentes do Transtorno do Espectro Autista. Assim, o PDEI foi utilizado para analisar a eficácia das metodologias utilizadas na aprendizagem do aluno com TEA na classe comum. Esse plano de atendimento permitiu modificações, tanto nos objetivos propostos para a intervenção, quanto na metodologia utilizada, mediante as

necessidades dos alunos atendidos. Por meio desse processo, o currículo pôde ser alterado e desenvolvido para atender às necessidades individuais de cada um.

Foi realizada uma avaliação inicial dos alunos, usando os critérios do PDEI (habilidades comunicativas, habilidades de leitura/escrita, habilidades de raciocínio lógico matemático, habilidades sensoriais, habilidades motoras, habilidades sociais e habilidades adaptativas) no mês de agosto de 2019, e traçados objetivos específicos para cada aluno, o que possibilitou as escolhas das atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas durante os atendimentos. No mês de dezembro, do mesmo ano, foi realizada uma avaliação final, obedecendo aos mesmos critérios da avaliação inicial, contidas no PDEI, para comparar os dados e averiguar o êxito da ação.

5.2. Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi enviado para o comitê de ética, para que estivesse condizente às normas éticas e possibilitasse a iniciação das intervenções da pesquisa. O projeto foi aprovado e o número do CAEE, para consulta na Plataforma Brasil, é 00448518.0.0000.5083.

A pesquisa foi apresentada à Subcoordenadoria de Inclusão Escolar, departamento responsável pela Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia-GO, no intuito de obter autorização para realização da pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Ensino deste município.

Após um encontro prévio com a coordenadora dessa equipe, pôde-se ter acesso às informações das escolas que possuíam matrículas de alunos com TEA, em diferentes variações do espectro. Esse foi o critério para a seleção da unidade de ensino: escola com alunos com diferentes condições das características pertencentes ao TEA, bem como em decorrência do número significativo de alunos com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista matriculados e frequentes na escola.

Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com a gestora da escola escolhida, quando foram apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa. Quando também foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na sequência foi apresentada a pesquisa para todos os servidores da unidade de ensino, no período matutino, na sala dos professores, com a presença dos professores de apoio, professores regentes e coordenador pedagógico. A reunião ocorreu numa sexta-feira (dia de planejamento pedagógico). Os professores que não participaram diretamente da

pesquisa não demonstraram interesse, os professores regentes que participaram diretamente da pesquisa, a priori, ficaram receosos e os professores de apoio se mostraram interessados.

A pesquisadora realizou uma reunião com os pais dos alunos com TEA escolhidos pela escola para serem atendidos. Momento no qual foram entregues os termos que autorizam a realização da pesquisa TCLE para assinatura pelos mesmos. O termo foi lido em voz alta e os pais acompanharam a leitura no termo que iriam assinar.

Os pais da aluna “A” têm um conhecimento científico maior e demonstraram bastante interesse. Durante o período da pesquisa procuraram a pesquisadora para conversar por diversas vezes e ao final da pesquisa agradeceram pelo atendimento.

A mãe da aluna “B” estava no final da sua segunda gravidez, assinou o documento com argumento de que se era para contribuir aceitaria. Em um segundo momento a pesquisadora questionou a mãe sobre os atendimentos externos em relação à aluna e ela disse que não poderia levá-la porque estava grávida. Vale ressaltar que, o questionamento se deu porque a aluna, além do TEA, também apresentava comprometimento motor, o laudo era antigo e havia a informação de que a aluna tomava remédio para dormir. Posteriormente a essa intervenção a mãe, apesar de ir buscar a aluna todos os dias, não mais entrou em contato com a pesquisadora.

Em relação à mãe do aluno “C”, esta relatou que era separada do pai do aluno, que trabalhava todos os dias e também não tinha tempo para fazer um acompanhamento externo na área da saúde. Foi à única vez que a pesquisadora a viu. Quem levava e buscava o aluno era sua vó paterna.

5.3 Local

A pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2019, em três salas comuns de uma escola municipal da rede pública de Aparecida de Goiânia-GO, com três alunos, regularmente matriculados, com Transtorno do Espectro Autista, no período matutino.

A unidade de ensino atende, na grande maioria, alunos de baixa renda econômica, o bairro onde se localiza a escola possui infraestrutura, saneamento básico, coleta seletiva, ruas asfaltadas, não existe posto de saúde e sem pontos de lazer relevantes, com predomínio de pequenos comércios.

A escola compreendia, no período da pesquisa, exatamente 608 alunos matriculados nos períodos matutino e vespertino, dentre eles 17 alunos com TEA. No período matutino

funcionavam oito turmas, divididas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais⁶.

A Educação Infantil, nesta unidade de ensino, na ocasião da pesquisa, era composta pelos agrupamentos IV e V, e Ensino Fundamental (anos iniciais) era composto por: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e dois 5º anos.

O espaço físico, da unidade de ensino, é composto por: 1 sala de inclusão, 1 biblioteca, 1 sala de arquivo passivo pedagógico, 1 laboratório de informática, 1 sala de professores, 6 banheiros, 1 sala de diretor, 1 secretaria, 1 sala de coordenação, 1 depósito, 1 cozinha, 8 salas de aula, 1 quadra coberta, contendo 2 banheiros, 1 bebedouro e 1 palco para apresentações artísticas, 1 parquinho e 1 espaço coberto para brincadeiras pedagógicas.

Ainda segundo dados informados pela Secretaria Municipal de Aparecida de Goiânia, no período matutino eram modulados, no período pesquisado, 8 professores regentes e 5 profissionais de apoio especializado, 1 professora de educação física, 1 coordenadora pedagógico, 1 assistente educacional, 1 secretaria, 1 auxiliar de secretaria, 1 bibliotecária (professora em desvio de função) e 4 servidores administrativos.

Na escola existiam 7 casos de alunos com TEA no período matutino, com diferentes variações do espectro, abrangendo os níveis 1, 2 e 3, motivo principal da escolha dessa unidade de ensino especificamente, para a pesquisa.

5.3.1 As salas de aula

A pesquisa foi realizada em três salas comuns e uma sala denominada, pela escola, como “sala de inclusão”⁷. Esta “sala de inclusão” é composta por: 1 computador e 1 mesa de computador; 1 mesa redonda, com quatro cadeiras; 2 armários; 1 quadro branco; 1 baú com vários brinquedos; 1 TV; 1 aparelho de DVD; 1 puf; 1 tapete pedagógico; 1 estante com muitos livros; e vários brinquedos e jogos pedagógicos.

A aluna “A” frequenta a sala do agrupamento IV, composta por: 1 mesa retangular, 1 cadeira, 1 quadro branco, 1 calendário móvel, 1 TV, 1 aparelho de DVD, 1 ventilador, 2

⁶ A Lei n. 11.274 (2006) regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No seu artigo 2º explicita: Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 anos e da educação infantil adota a seguinte nomenclatura. Etapa de ensino: Educação Infantil: creche (faixa etária até três anos de idade); pré escola (faixa etária de 4 e 5 anos). Etapa de Ensino: Ensino Fundamental de nove a 14 anos de idade. Anos iniciais (faixa etária de 6 a 10 anos de idade) duração cinco anos; Anos finais (faixa etária de 11 a 14 anos de idade) duração quatro anos.

⁷ A sala denominada pela escola como “sala de inclusão” não funciona como Sala de Recurso Multifuncional. O espaço é utilizado pelas professoras de apoio em atendimentos específicos com os alunos com deficiência, realizados fora da sala comum.

armários, 1 estante com vários brinquedos e 20 carteiras próprias para alunos de agrupamento de quatro anos.

A aluna “B” frequenta a sala do 1º ano, composta por: 1 quadro branco, 2 armários, 1 mesa, 1 cadeira e 20 carteiras.

O aluno “C” frequenta a sala do 3º ano, composta por: 1 quadro branco, 2 armários, 1 mesa, 1 cadeira e 26 carteiras.

5.4 Participantes

Participaram desta pesquisa três alunos com TEA, entre 4 e 9 anos. A pesquisa se deu entre agosto e dezembro de 2019. Dentre os 17 alunos com TEA matriculados na unidade de ensino, os alunos supracitados foram indicados pela escola.

Por uma atitude ética com os alunos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios. Esses alunos são apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Identificação dos alunos que participaram da pesquisa

Aluna “A”	
Ano escolar: Agrupamento IV	
Diagnóstico	TEA
Breve histórico	Tem 4 anos. Primeiro ano em uma escola comum. Iniciou acompanhamento externo na CAPS Infantil após o início da pesquisa, uma vez por semana (atendimento multidisciplinar). Não faz uso de medicação. Oraliza poucas palavras, utiliza de uma linguagem ecológica, quando contrariada se deita no chão e chora, não apresenta dificuldade de estar com os colegas, mas brinca sozinha e possui pouco contato visual. Apresenta boa higiene pessoal, consegue sinalizar com gestos que quer ir ao banheiro e tem restrições alimentares.

Aluna “B”	
Ano escolar: 1º ano	
Diagnóstico	TEA
Breve histórico	Tem 6 anos. Segundo ano em uma escola comum, atualmente (período da pesquisa) não faz acompanhamento externo, mas faz uso de medicação para dormir. Oraliza algumas palavras, não utiliza ecolalia, apresenta movimentos estereotipados, quando contrariada agride colegas e professores, gosta de brincar com duas colegas de sala, pede pra ir ao banheiro mais não se higieniza sozinha, apresenta dificuldade na coordenação motora fina, range os dentes o tempo todo e possui baixa imunidade, frequentemente fica gripada. Não possui boa higiene pessoal e gosta de abraçar algumas pessoas da unidade de ensino.

Aluno “C”	
Ano escolar: 3º ano	
Diagnóstico	TEA
Breve histórico	Tem 9 anos. É o terceiro ano em uma escola comum, atualmente não faz acompanhamento específico. Não toma medicação para dormir.

	Parcialmente oralizado, com frases curtas. Canta músicas em inglês de forma mecânica. Apresenta uma boa interação social, mas não mantém contato físico, cumprimenta todos os colegas e gosta de jogar futebol, não apresenta estereotípias, mas apresenta ecolalia.
--	--

Fonte: a autora

5.5 Produto Educacional

Segundo o Documento da Área de Ensino da CAPES (BRASIL, 2013, p. 24-25), durante a pesquisa do mestrado profissional, o mestrando deve:

Desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeos-aula, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante.

Como produto educacional, esta pesquisa apresentou uma proposta de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI). Um instrumento de aprendizagem construído pela autora desse estudo e usado para avaliação inicial, escolha de atividades específicas e análise dos resultados que subsidiaram o planejamento da ação educacional apresentado. O PDEI teve por objetivo auxiliar os alunos a alcançarem as exigências do currículo padrão da escola. Dessa forma, foi necessária a adequação no currículo e a utilização de instrumentos pedagógicos específicos para este intento.

O PDEI foi elaborado tendo como base os estudos de Cunha (2019), Santos (2016), Ulliane (2019), Poker (2013) e Hage (2012).

O instrumento construído é dividido em:

1. Identificação do aluno;
2. Diagnóstico do aluno;
3. Condição do desenvolvimento do aluno;

Avaliação inicial analisando os itens: habilidades comunicativas, habilidades de leitura/escrita, habilidades de raciocínio lógico matemático, habilidades sensoriais, habilidades motoras, habilidades sociais e habilidades adaptativas;

4. Plano de atendimento;
 - 4.1 Objetivos a serem trabalhados nas habilidades de maior comprometimento;
 - 4.2 Atividades a serem desenvolvidas durante o período de atendimento;

5. Avaliação final foi realizada com os mesmos itens descritos na avaliação inicial, analisando a eficácia das atividades direcionadas para o desenvolvimento do aluno com TEA.

As metodologias utilizadas no período da pesquisa foram relacionadas aos objetivos de cada aluno e respeitando a idade cronológica, desenvolvimento intelectual e o ano escolar que estavam inseridos.

As atividades referentes às habilidades leitura/escrita e raciocínio lógico matemático foram adaptadas mediante os conteúdos curriculares, referentes ao ano escolar de cada aluno atendido.

5.6. Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de diversos procedimentos, que descreveremos neste tópico.

A pesquisadora iniciou o trabalho com a construção da proposta do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, organizou o documento a partir das habilidades para as quais o aluno com TEA deve ser estimulado. Esse instrumento de aprendizagem foi destinado, a priori, a avaliação inicial dos alunos a serem atendidos, (apêndice 2).

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o diário de observação do comportamento dos alunos na sala comum, didática do professor regente e as intervenções utilizadas pelas professoras de apoio em relação à aprendizagem dos alunos atendidos. Nesse período a pesquisadora pode se aproximar dos alunos a serem atendidos de uma forma não invasiva.

Para Belei et al (2008) a observação é uma importante técnica de pesquisa que permite entrar em contato mais próximo com o objeto observado e registrar dados visíveis e de interesse da pesquisa com fidedignidade de investigação científica.

A cada quinze dias, com a permissão das professoras de apoio, eram analisados o caderno de planejamentos delas, não no intuito de correção, mas de observação das atividades que estavam sendo realizadas na ausência da pesquisadora.

Conversas formais e informais com professoras regentes e principalmente professoras de apoio e coordenadora pedagógica. A pesquisadora acompanhou as aulas de educação física (quando era possível) e também todas as atividades lúdicas realizadas no parquinho da escola e quadra de esporte.

Os alunos atendidos eram acompanhados nos intervalos (recreio) para análise de comportamento.

Todas as atividades realizadas na sala de inclusão foram registradas por meio de gravação de vídeo. A gravação é um modo de assegurar a exatidão do que é dito e dos comportamentos emitidos a cada comando dado. Segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) o vídeo permite capturar o contexto das interações e pode ser realizada na pesquisa de cunho qualitativo, permitindo que se faça repetidas revisões, a fim de criar códigos para uma análise compreensiva do fenômeno como um todo.

Fotografias também foram utilizadas, para análise documental de algumas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos na sala de aula, com as professoras de apoio. O que trouxe informações individualizadas que facilitaram a nova proposta de adequação curricular, mediante os resultados da avaliação inicial dos alunos.

Fischman e Creder (2003, p. 40) relata que “no campo da educação, as imagens se tornaram poderosos componentes da percepção, avaliação e popularização de ideias sobre educação”, assim as fotografias são eficientes instrumentos de análise de um momento no processo escolar.

Desenhos e pinturas, elaborados pelos alunos, palavras ditas, gestos de agressões foram utilizados, como instrumento de coleta de dados.

Foi elaborado pela pesquisadora um bloco de atividades para cada aluno, vale ressaltar que as atividades eram desenvolvidas de uma forma interdisciplinar, abrangendo várias habilidades em uma mesma proposta.

Direcionamento, monitoramento e avaliação direta na elaboração execução das atividades adequadas na sala comum, acompanhamento à cantina na hora da entrega do lanche, acompanhamento na ida ao banheiro. Em relação ao aluno “C” só ficava próximo à porta central.

Quando necessário à pesquisadora higienizava e fazia troca de roupas nas alunas “A e B” com o objetivo de analisar os avanços obtidos.

Por fim, reiteramos que o processo de avaliação final, intervenção, escolha de atividades ocorreram de uma forma dialética, sem um critério rígido de posições. A cada acerto um novo objetivo a cada erro uma nova avaliação, uma escolha de uma nova atividade ou até mesmo de outro material pedagógico e isso ocorreu durante todo o semestre.

Todas essas fontes de coleta utilizadas reafirmaram a importância do PDEI na estrutura e reestruturação do atendimento dos alunos com TEA.

5.7 Método de Análise

Pesquisas sociais que privilegiam a subjetividade individual e grupal requerem uma metodologia que congrega o espectro singular nelas incluso. Mediante essa individualidade o presente trabalho utilizou a análise de conteúdo para a interpretação e avaliação dos dados obtidos de forma qualitativa.

Análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.

Para a autora, “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

O instrumento utilizado na análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos e outros materiais.

Os dados obtidos por esses instrumentos chegam ao pesquisador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. A avaliação dos dados constitui numa interpretação sendo impossível a neutralidade por parte do pesquisador.

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar.

Nesse sentido a análise de dados desenvolvida por esta pesquisa se deu no âmbito da escola, por meio das atividades desenvolvidas pelos alunos atendidos, mas também pela relação estabelecida com eles, por suas reações e atitudes mediante as atividades propostas ou ações de seu cotidiano. Sendo assim, foi especialmente importante a observação dos alunos, de suas atitudes, bem como das suas respostas ou não para as atividades propostas no PDEI.

6. Resultados e Discussão

Segundo Gressler (2014, p. 186), a “Análise é a discussão, a argumentação e explicação nas quais o pesquisador se fundamenta para anunciar as proposições”. É a tentativa de evidenciar as variáveis transversalizadas que permeiam os fenômenos estudados.

Nesse sentido, nos próximos tópicos apresentaremos os resultados da pesquisa e as análises, argumentações e explicações acerca deles.

6.1 Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado

O PDEI foi elaborado tendo como base os estudos de Cunha (2019), Santos (2016), Ulliane, (2019), Poker (2013) e Hage (2012). Para sua elaboração foram considerados os princípios que discutiremos a seguir.

O item relacionado às habilidades comunicativas foi elaborado a partir da leitura do PDI construído por Ulliane (2019), fonoaudióloga, especialista no atendimento de crianças com TEA; e Hage (2012), fonoaudióloga, professora associada do departamento de fonoaudiologia da Universidade de São Paulo, Doutora em Neurociências, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Os itens habilidades adaptativas, sensoriais e sociais foram construídas a partir da leitura de Poker (2013), pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciência (Unesp); e Cunha (2019), Doutor em Educação.

Os itens relacionados à leitura/escrita e raciocínio lógico matemático, bem como a elaboração do plano de atendimento, foram construídos com embasamento na leitura de Santos (2016), graduada em Educação física pela UFES, Mestre e Doutora em Educação, pela mesma Universidade.

Em busca de uma reflexão sobre o resultado desta pesquisa foi abordada a eficácia do PDEI como instrumento facilitador no desenvolvimento do aluno com TEA, na escola comum, por meio de atividades que facilitaram o processo de aprendizagem.

A elaboração do PDEI objetivou a construção de novas possibilidades para desenvolver uma intervenção pedagógica na escola comum que contribuísse para a aprendizagem de alunos com TEA, matriculados no ensino comum, e auxiliasse na prática pedagógica de professores regentes e professores de apoio.

O PDEI foi utilizado, como instrumento de aprendizagem, com três alunos com TEA, na escola comum. Como já mencionado, a avaliação foi de grande importância para que fosse possível atingir os objetivos propostos. A avaliação inicial, descrita na primeira parte do PDEI, foi fundamental para verificar as habilidades de maior potencial e dificuldade dos alunos, permitindo, assim, traçar objetivos pontuais e fazer escolhas assertivas das atividades, no período de intervenção.

Segundo Teixeira e Nunes (2010, p. 31), sobre a importância da avaliação:

Toda tomada de decisão subscreve o alcance de um objetivo e estratégias para alcançar o que foi previsto, sejam elas bem sucedidos ou não, sabendo que a decisão é uma reflexão transformada em ação com um teor dinâmico e construtivo, ou seja, a avaliação da aprendizagem está atrelada a um objetivo que se quer alcançar.

Um aspecto importante do instrumento foi a oportunidade de reestruturar o currículo mediante os avanços e regressos do aluno, nesse percurso, rever quais objetivos foram realmente prioritários e quais as reais necessidades de aprendizagem desses alunos.

Em virtude da política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, professores regentes e professores de apoio estão recebendo, em suas salas, um número significativo de alunos com TEA. E, como pauta Cunha (2016), a grande maioria dos docentes apresentam dificuldades no atendimento desses alunos. Com relação aos envolvidos nesta pesquisa não foi diferente. Por essa razão a importância da utilização do instrumento PDEI para direcionar o trabalho na sala de aula comum.

O PDEI é um instrumento que diminui as dificuldades dos professores sobre o fazer pedagógico, pois o trabalho com a individualização permite adequar o currículo e especificar as atividades (CAPELLINI, 2018).

O trabalho de campo com os alunos teve duração de um semestre. Foram várias intervenções, permeadas de práticas pedagógicas, para alcançar os objetivos propostos. O objetivo foi trabalhar, com maior ênfase, as habilidades com maior comprometimento, de cada aluno, tendo por base atividades voltadas para o desenvolvimento nas habilidades comunicativas, leitura/escrita, raciocínio lógico matemático, sensoriais, motoras, sociais e adaptativas.

O PDEI permitiu essa avaliação individualizada, diferente daquela que acontece no ensino tradicional com o objetivo de classificar. Os dados da avaliação final dos alunos demonstraram a evolução decorrente de uma intervenção pedagógica planejada, mediante a

necessidade específica de aprendizagem dos alunos, possibilitado mediante um acompanhamento sistemático, por meio do PDEI.

Quando o professor possui um instrumento para identificar as potencialidades, saber as dificuldades de cada aluno, ele se sente capaz de ajustar sua prática pedagógica para aos alunos com TEA. Os dados do estudo demonstraram que o PDEI auxiliou a pesquisadora no planejamento das atividades, permitindo que os alunos acompanhados se desenvolvessem, ainda que de maneira adaptada.

6.2 Intervenções e Avaliações realizadas

Ficou combinado com escola e com os pais que cada aluno seria atendido uma vez por semana, sempre as terças, quartas e quintas-feiras. No primeiro momento o atendimento foi realizado na sala comum, com todos os outros alunos. No segundo momento os alunos foram atendidos na “sala de inclusão”, somente com a pesquisadora. Essa “sala de inclusão” foi gentilmente cedida às terças, quartas e quintas-feiras, no período das 9h às 11h, para que a pesquisa fosse realizada.

A avaliação inicial possibilitou à pesquisadora verificar qual a zona de desenvolvimento real dos alunos e detectar as habilidades de interesses e dificuldades. Com essa análise foi possível traçar objetivos pontuais, assim como planejar atividades que favorecessem a aprendizagem e minimizassem as dificuldades decorrentes do transtorno.

Segundo Nascimento e Moura (2018), as atividades planejadas têm por finalidade contribuir para que os alunos desenvolvam as capacidades já alcançadas pelos adultos. Ainda segundo os autores, “é imprescindível que o professor conheça essa atividade teoricamente: conheça justamente, as características essenciais e necessárias que serão reconstituídas na dinâmica das atividades de ensino e aprendizagem” (p. 60).

Vigotski (2007) propõe dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro é chamado de zona de desenvolvimento real, que engloba funções cognitivas que já estão desenvolvidas, e o segundo nível é denominado zona de desenvolvimento proximal, que é o conjunto de atividades que o aluno não consegue realizar sozinho.

Sobre a importância da ZDP, na aprendizagem do aluno, Moll (1996, p. 154) destaca que:

[...] o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser constituído, então, tornando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente

adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Consequentemente, as atividades planejadas objetivaram trabalhar no linear da zona de desenvolvimento proximal, como sugere a teoria histórico-cultural obedecendo os critérios do PDEI.

1. As atividades realizadas para desenvolver as habilidades comunicativas foram:

Aluna A: conversas dirigidas; atividades com música, para desenvolver atenção/concentração; utilização de gestos; contação de histórias; escuta de histórias curtas; jogos de simbolização/imitação; nomeação de objetos; e chamamento da aluna pelo nome.

Aluna B: Conversas dirigidas, atividades com música para desenvolver atenção/concentração, utilização de gestos, contação de histórias, escuta de histórias curtas e jogos de simbolização/imitação.

Aluno C: conversas dirigidas; atividades com música em inglês, para desenvolver atenção/concentração; utilização de gestos; contação de histórias; escuta de histórias curtas; e jogos de simbolização/imitação.

Para Wederkin e Zanela (2018), as atividades envolvendo arte são de muita importância para o desenvolvimento do aluno, pois é exatamente por meio da arte que ele vê as coisas, de uma maneira diferente, “[...] é possível alçar o ensino de artes a um patamar outro relação com o ensino de outras disciplinas escolares” (WEDERKIN e ZANELA, 2018, p. 86).

Segundo Gonçalves (2018, p. 113), “a música pulsa desde o ventre materno e se expande a partir das relações históricas-culturais que cada ser humano tece, num movimento dialético sempre presente, desde sua ontogênese”.

Já Fontana (1996, p. 16) afirma que, “a criança não usa a palavra como um fator de organização e classificação de experiência, as palavras designam um complexo total de referentes, incluindo não apenas o objeto nomeado, mas também os sentimentos da criança em face ao objeto”.

A partir desses aportes teóricos as atividades foram pensadas, planejadas e desenvolvidas.

2. As atividades realizadas para desenvolver as habilidades de leitura/escrita foram:

Aluna A: foram utilizados música; alfabeto móvel, pra identificação das vogais; e massinha de modelar, para desenhar as mesmas.

Aluna B: Atividades de relacionar elementos sonoros, com sua representação escrita; atividades com jogos de boliche, contendo as letras do alfabeto ou sílabas; e atividades com o alfabeto móvel.

Aluno C: textos pequenos, relacionados a animais marítimos, atividades com sílabas simples; atividade da escrita do segundo nome, em letra bastão; e atividades com sílabas móveis.

A apropriação das habilidades de leitura/escrita pelos alunos com TEA é uma forma de facilitar as habilidades de comunicação. É essencial para que a criança consiga se interagir na sociedade e é por meio dessa aprendizagem que ela se torna capaz de perceber e compreender as mais diversas situações de interação. Para Santos (2016, p. 161), “no processo de alfabetização da criança com autismo, a palavra do outro possibilita, atuar sobre o próprio desejo da criança de avançar no aprendizado da linguagem escrita”.

Diante as atividades desenvolvidas pela pesquisadora pôde-se perceber avanços significativos nessa habilidade.

3. As atividades realizadas para desenvolver as habilidades raciocínio lógico matemático foram:

Aluna A: foram utilizados jogos com sólidos geométricos, objetivando o conhecimento dos nomes, suas características (cores, tamanho, espessura); jogos com números até cinco, para associar numeral a quantidade; e atividades com blocos lógicos e ábacos.

Aluna B: foram utilizados jogos com sólidos geométricos, objetivando o conhecimento dos nomes, suas características (cores, tamanho, espessura); e atividades de identificar o numeral e associar quantidades até 10.

Aluno C: foram utilizados material dourado e ábaco na execução de adições simples, com dezenas.

É notável que o aluno com TEA apresenta dificuldade em compreender conceitos abstratos, então os conceitos matemáticos se tornam obstáculos para essa aprendizagem, pois eles têm uma necessidade de ter relações concretas, com as quais teve contato.

Ainda assim, segundo Wedekin e Zanella (2018, p. 87), “É imprescindível que o educador apresente mediações adequadas que possibilitem ao sujeito que desses saberes se apropria a abstração em relação ao que é ensinado, bem como a compreensão do que se generaliza e da complexidade a que faz referência”.

Após as atividades desenvolvidas, de forma lúdica, com os alunos ficou visível o interesse dos alunos pelas atividades bem como foram obtidos avanços importantes. Essas atividades e a forma lúdica de aprender foram inspiradas em Baleixo (2016).

4. Atividades realizadas para desenvolver as habilidades sensoriais foram:

Aluna A: atividades com balões; atividades com papel higiênico, simulando auto falante; atividades de imitar sons de animais que ela conhecia; atividades de cantar e emitir os sons das vogais; atividades de cantar músicas infantis, imitando gestos; jogos; massinha de modelar; caixa de sensações; e ouvir música alta/baixa.

Aluna B: atividades com balões; atividades com papel higiênico. simulando auto faltante; atividades de imitar sons de animais que ela conhecia; atividades de cantar e emitir os sons das vogais; atividades de cantar músicas infantis. imitando gestos; jogos; massinha de modelar; e caixa de sensações.

Aluno C: atividades de ouvir músicas, para minimizar a sensibilidade auditiva, em relação ao barulho; trabalho com espelho, para estimular o contato visual; atividades com materiais ásperos e “gosmentos”, para minimizar a sensibilidade tátil; atividades de emitir os sons dos animais aquáticos; e caixa de sensações.

5. As atividades realizadas para desenvolver as habilidades motoras foram:

Aluna A: atividades de arrumar e guardar o material escolar utilizado; atividades de alinhar, para desenvolver coordenação motora fina; treino de segurar o lápis adequadamente, utilizando os três dedos; recorte e colagem de figuras; jogos com recursos concretos de apoio físico e visual; e tapete da lateralidade.

Aluna B: atividades de arrumar e guardar o material escolar utilizado; atividades de alinhar, para desenvolver coordenação motora fina, treino de segurar o lápis adequadamente, utilizando os três dedos; recorte e colagem figuras; jogos com recursos concretos de apoio físico e visual; e tapete da lateralidade adaptado.

Aluno C: o aluno já apresentava essa habilidade bem desenvolvida, realizamos atividades de esquerda e direita, que ele ainda tinha dúvidas e tapete da lateralidade.

Para Poker (2013), o desenvolvimento das habilidades motoras influencia diretamente no desenvolvimento de outras habilidades como: sociais, leitura/escrita, raciocínio lógico matemático e habilidades adaptativas. E a estimulação precoce, por profissionais da saúde, e de forma secundária das atividades pedagógicas, realizadas na escola comum, são imprescindíveis para a autonomia desses alunos.

As atividades propostas partiram, em sua grande maioria, baseadas nos estudos e orientações da autora.

6. As atividades realizadas para desenvolver as habilidades sociais foram:

Aluna A: brincadeiras afetivas (cantar com gestos, olhar, sorrir, estimulando o contato visual); elaboração de cartões relacionados aos sentimentos; e atividades em frente ao espelho, também objetivando trabalhar os sentimentos.

Aluna B: brincadeiras afetivas (cantar com gestos, olhar, sorrir, estimulando o contato visual); elaboração de cartões relacionados aos sentimentos; e atividades em frente ao espelho, também objetivando trabalhar os sentimentos.

Aluno C: atividades com cartões, demonstrando sentimentos; atividades no espelho; e atividade com música, para relaxamento.

A ausência de habilidade em perceber e compreender expressões emocionais, expressar sentimentos, fazer amigos, dificulta o desenvolvimento das habilidades sociais e partindo da teoria de Del Prette e Del Prette (2001) sobre relações interpessoais, as atividades propostas foram baseadas em vivências para promoção destas.

Corroborando com esse pensamento, os autores Wederkin e Zanella (2018, p. 88) agregam que “a ideia é de que na medida em que o homem se objetiva, ele ao mesmo tempo se subjetiva e o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal”.

7. As atividades realizadas para desenvolver as habilidades adaptativas foram:

Aluna A: trabalho em escovar os dentes, pentear os cabelos e comer sozinha.

Aluna B: trabalho em escovar os dentes, pentear os cabelos e comer sozinha.

Aluno C: todas essas habilidades já se encontravam preservadas.

Os alunos com TEA, dentro do seu espectro individual, apresentam dificuldade em realizar sozinhas algumas habilidades adaptativas e, utilizando o referencial teórico de Cunha (2016, 2018, 2019), o currículo funcional foi utilizado nessa pesquisa porque, como relata o autor, esse tipo de aprendizagem transcende o campo escolar.

As atividades desenvolvidas partiram do aporte teórico de Cunha (2016, 2018 e 2019) e Poker (2013). Vale ressaltar que, mesmo a aluna (A) tendo quatro anos e estar na educação infantil e a aluna (B) ter 6 anos e estar no 1º ano, o comprometimento cognitivo e motor da aluna B são maiores e algumas atividades utilizadas foram às mesmas para ambas.

As atividades acima supracitadas foram realizadas durante todo o segundo semestre do ano de 2019, repetidas vezes e, na grande maioria das vezes, de forma interdisciplinar, objetivando trabalhar várias habilidades em apenas uma atividade.

Como já mencionado, o trabalho foi realizado em dois ambientes distintos: a sala de aula e a sala de inclusão.

O atendimento na sala comum teve por objetivo adequar as atividades propostas para toda a turma, mediante o plano de aula da professora regente. Mas, em grande parte dos atendimentos, as atividades eram adequadas na hora da aula, em decorrência das mudanças propostas pela professora regente.

Já as atividades que a pesquisadora realizou na sala de “inclusão” sempre foram planejadas, com antecedência, com os objetivos específicos a serem desenvolvidos.

Ancorada nos pressupostos vigotskianos (VIGOTSKI, 1997, 2000, 2003, 2007), as análises foram feitas obedecendo aos critérios existentes no PDEI, instrumento utilizado para realização da pesquisa.

Em relação aos resultados obtidos, eles serão apresentados na ordem em que as habilidades aparecem no PDEI: habilidades comunicativas, habilidades de leitura/escrita, habilidades de raciocínio lógico matemático, habilidades sensoriais, habilidades motoras, habilidades sociais e habilidades adaptativas.

6. 2. 1 Habilidades comunicativas

Alguns alunos com TEA não verbalizam, outros são verbais, mas possuem dificuldades de comunicação. Segundo Vigotski (2000), o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Sobre a linguagem dos alunos com TEA, Orrú (2007, p. 106) diz que, “no caso da criança com TEA que verbaliza, infelizmente, na maioria das vezes, sua linguagem não é desenvolvida de forma adequada, em virtude da ausência de se contextualizar a criança em um ambiente natural em situações de interação social”.

Segundo Hage (2012, p. 2), “alterações de linguagem representam um dos principais fatores de risco para futuros problemas de aprendizagem”, logo, estimular as habilidades comunicativas do aluno com TEA, na escola, é mola propulsora para seu desenvolvimento em todas as outras habilidades.

Como já mencionada, a comunicação é fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno e é nas relações sociais que essa comunicação, por meio de palavras, vai ganhando novos significados. Segundo Vigotski (2000, p. 150), “o significado de uma palavra

representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se tratar de um fenômeno da fala ou de um fenômeno no pensamento”.

As relações sociais entre professor e aluno se baseiam no ato interativo e, para isso, é imprescindível a atuação da comunicação, pois além de ter função social e comunicativa, possui função organizadora do pensamento.

Corroborando esse pensamento, Orrú (2007, p. 85) salienta que:

Vigotski apresentou a linguagem como decisiva na formação dos processos psíquicos, colocando em execução diversos experimentos referentes à formação da atenção ativa, processos do desenvolvimento da memória em que, por meio da aquisição da linguagem, a memorização se tornava ativa e voluntária.

Nesse sentido, estimular as habilidades comunicativas dos alunos com TEA é fator decisivo para o desenvolvimento de todas as habilidades prejudicadas pelo transtorno e a escola é um espaço ideal para essa estimulação.

Os objetivos das intervenções, realizadas durante a pesquisa, foram aumentar o vocabulário oral, melhorar a concentração, ampliar a capacidade de se expressar e de reconhecer a intenção do professor, bem como relatar acontecimentos simples e ouvir história inteiras. As estratégias utilizadas nessa habilidade ocorreram mediante os aspectos positivos dos estudos de Azevedo (2017).

Os quadros 4, 5 e 6, a seguir, apresentam as avaliações inicial e final dos alunos atendidos (A, B e C), em relação às habilidades comunicativas, assim como os avanços, obtidos após as intervenções realizadas durante o processo de atendimento.

Quadro 4: Habilidades Comunicativas – aluna A

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Apresenta fala			X			X
Responde quando é chamado?		X				X
Apresenta ecolalias	X			X		
Usa gestos para se comunicar	X			X		
Relata acontecimentos simples de modo compreensível		X			X	

Fonte: a autora

Por meio da avaliação inicial foi possível perceber que a aluna “A” falava poucas palavras, não respondia quando era chamada (fosse pela professora regente, pela professora de apoio, pela pesquisadora ou mesmo pelos colegas de sala). Apresentava várias ecolalias, usava gestos para se comunicar e não relatava acontecimentos.

Analisando a avaliação final do PDEI foi possível perceber que, a aluna aumentou o número de palavras ditas, mesmo permanecendo na categoria *ÀS VEZES*, passou a chamar a pesquisadora de tia, falar o nome da professora regente e o nome de dois coleguinhas. Permaneceu não respondendo quando chamada, mas já olhava para a pessoa quando ouvia seu nome.

No estudo de Azevedo (2017), se enfatiza que, para promover o desenvolvimento das habilidades comunicativas foi elaborado um instrumento de aprendizagem denominado prancha de feltro com imagens e com o nome de alguns objetos, buscando melhorar a comunicação, empregou a música para acalmar o aluno e a professora foi orientada a instruir o aluno individualmente e acompanhar a realização das atividades, estratégias importantes para a permanência do aluno na sala de aula. Atividades ressignificadas para essa pesquisa com resultados positivos.

A avaliação final indica ainda que a aluna “A” permaneceu com fala ecológica, principalmente em relação aos desenhos assistidos em sala de aula. Cunha (2019) afirma que muitas vezes a estagnação na ecolalia está ligada à falta de simbolização e não à representação do objeto ausente.

Continuou utilizando gestos para se comunicar, mas aprendeu a falar a palavra xixi, quando queria ir ao banheiro e sempre colocava a mão no short que usava. Foi possível constatar uma melhora nessa habilidade, tomando por base o tempo de execução da pesquisa.

Quadro 5: Habilidades Comunicativas – aluna B

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Apresenta fala	X			X		
Responde quando é chamado?			X	X		
Apresenta ecolalias			X			X
Usa gestos para se comunicar			X			X
Relata acontecimentos simples de modo compreensível		X				X

Fonte: a autora

Por meio da avaliação inicial foi possível perceber que a aluna “B” falava poucas palavras, não respondia, mas olhava para a pessoa quando lhe era conveniente. Usava de ecolalias somente em relação à fala do pai em casa, usava gestos para se comunicar e relatava acontecimentos simples, por meio de gestos e de forma agitada.

Analisando os resultados da avaliação final do PDEI foi possível constatar que, a aluna aumentou o número de palavras ditas e passou a utilizar, além de verbos, alguns substantivos.

Permaneceu utilizando de ecolalias somente em situações vivenciadas com o pai, mas em menor quantidade.

Já descrevia acontecimentos vivenciados, principalmente na hora dos intervalos (recreio), utilizando verbos e gesticulando menos, mas quando não era compreendida pela pesquisadora ficava nervosa. Santos (2016), em seus estudos sobre aluno com TEA, no contexto educacional, afirma que se fazem necessários instrumentos específicos e recursos auxiliares (pedagógicos ou tecnológicos) para o desenvolvimento do aluno, o que se comprova mediante os resultados apresentados.

Quadro 6: Habilidades Comunicativas – aluno C

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Apresenta fala	X			X		
Responde quando é chamado?	X			X		
Apresenta ecolalias		X			X	
Usa gestos para se comunicar		X			X	
Relata acontecimentos simples de modo compreensível			X	X		

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que o aluno “C” já apresentava linguagem falada bem desenvolvida, já respondia aos interlocutores. Logo, poucas atividades foram desenvolvidas nesse sentido. Não apresentou ecolalias e já relatava acontecimentos simples, mesmo que de forma empobrecida.

Analisando a avaliação final constata-se que, esse aluno passou a usar verbos na primeira pessoa e a relatar acontecimentos com mais detalhes.

As atividades realizadas para desenvolver as habilidades comunicativas foram desenvolvidas sob as orientações de Cunha (2018), que recomenda a utilização de jogos pedagógicos sensoriais, brincadeiras com balões, análise de fotos de familiares, leitura de livros com pequenas histórias, dentre outras.

Para o autor, mesmo que a criança não leia, quando vê no livro algo que gosta, é capaz de mostrar ou falar. Por isso, quase sempre, quem fazia a escolha dos livros eram os próprios alunos. Nessas atividades Cunha (2018, p. 40) ressalta que, a fala do professor deve ter: “caráter afetivo e ser provida de expressões claras e objetivas. Olhar sempre para o aluno, chamá-lo pelo nome, identificar-se, apontar, dizer os nomes dos objetos, dos sentimentos, incentivá-lo à expressão verbal e à manifestação de desejos, pensamentos e necessidades”.

Quadro 7: Atividades de leitura com os alunos (A, B e C).



Fonte: a autora

6.2.2 Habilidades de Leitura e Escrita

Esse item buscou analisar se as atividades diferenciadas influenciaram na aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA, quanto aos conteúdos ministrados em sala de aula. Para Vigotski (2000 e 2003), na instrução formal, cada disciplina ensinada, especificamente, é importante para o desenvolvimento geral da criança. Esse conhecimento habilita uma série de transformações cognitivas, que resultam no desenvolvimento de determinadas funções psicológicas.

Para Santos (2016), uma das principais dificuldades enfrentadas pelo aluno com TEA, na escola, é o processo de escolarização e cabe à unidade de ensino fazer ajustes no currículo, objetivando avanços nessa habilidade. A autora afirma que a aprendizagem dos alunos com TEA demora um tempo maior e exige esforço do professor para realizar atividades específicas em busca desse desenvolvimento.

No estudo de Azevedo (2017) foram evidenciadas melhoras na alfabetização e em outras atividades com o aluno estudado tais como: aprendeu a folhear os livros, encontrar a página do livro referente a atividade (mesmo que as vezes não a fizesse), reconheceu o nome dos colegas e seu próprio nome e já copiava algumas palavras do quadro em letra bastão.

Pensando também nesse estudo, os objetivos dessas intervenções foram melhorar atenção/concentração, desenvolver motricidade fina, reconhecer as vogais, o alfabeto, reconhecer sílabas simples, escrever o nome, escrever palavras dissílabas.

Mediante os resultados, fica clara a importância do trabalho em grupo e das atividades pedagógicas individualizadas.

Os quadros **8, 10 e 12** apresentam as avaliações inicial e final dos alunos atendidos (A, B e C), em relação às habilidades de leitura/escrita, assim como os avanços obtidos, após as intervenções realizadas durante o processo de atendimento.

Quadro 8: Habilidades de leitura/escrita da aluna A

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Conhece as vogais		X				X
Conhece as letras do alfabeto		X			X	
Reconhece a diferença entre letras e números		X			X	
Domina sílabas simples		X			X	
Ouve histórias com atenção		X				X
Consegue compreender e reproduzir histórias		X			X	
Participa de jogos, atendendo às regras?		X			X	
Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária		X			X	
Sabe soletrar		X			X	
Consegue escrever palavras simples		X			X	
É capaz de assinar seu nome		X			X	
Escreve pequenos textos e/ou bilhetes		X			X	
Escreve sob ditado		X			X	
Lê com compreensão pequenos textos		X			X	

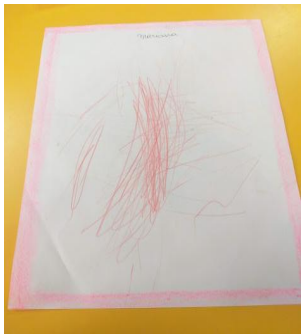
Fonte: a autora

A avaliação inicial, utilizando os critérios do PDEI, possibilitou perceber que a aluna “A” não segurava adequadamente o lápis, não gostava de pintura, não ficava sentada na carteira e não reconhecia as vogais. Em relação ao alfabeto, falava de forma mecânica, mas quando eram apresentadas as letras separadamente não as reconhecia.

Os principais objetivos, descritos no PDEI, referente à aluna, foram: ficar mais tempo sentada na carteira, pegar o material que ela iria utilizar, dentro da sua mochila, não rasgar as folhas das atividades e reconhecer as vogais.

Na avaliação final ficou percebido que a aluna já ficava mais tempo sentada na carteira, para realizar as atividades propostas, já pegava seu próprio material, dentro da mochila, ouvia histórias curta sentada e reconhecia as vogais “A” e “E”, bem como a primeira letra do seu nome.

Quadro 9: Atividades realizadas com a aluna “A”, referente à leitura/escrita

Atividade: pintura.	Atividade: contação de história.	Atividade: as vogais.
		

Fonte: a autora

Quadro 10: Habilidades de leitura/escrita da aluna B

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Conhece as vogais	X			X		
Conhece as letras do alfabeto			X	X		
Reconhece a diferença entre letras e números			X	X		
Domina sílabas simples		X				X
Ouve histórias com atenção		X				X
Consegue compreender e reproduzir histórias		X				X
Participa de jogos, atendendo às regras?		X				X
Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária		X		X		
Sabe soletrar			X			X
Consegue escrever palavras simples		X			X	
É capaz de assinar seu nome	X			X		
Escreve pequenos textos e/ou bilhetes		X			X	
Escreve sob ditado		X			X	
Lê com compreensão pequenos textos		X			X	

Fonte: a autora

Com a realização da avaliação inicial notou-se que a aluna “B” reconhecia as vogais, algumas letras do alfabeto, escrevia seu primeiro nome, com letra bastão, diferenciava letras de números, não dominava sílabas simples, não participava de jogos, não obedecia às regras e sabia soletrar poucas sílabas.

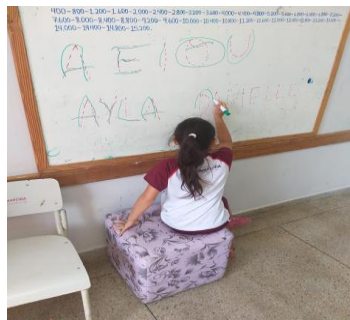
O alfabeto móvel esteve presente no estudo de Shibukawa (2013) que, por meio de ilustrações, criou um instrumento no qual o aluno podia formar palavras de maneira mais ágil e lúdica, observando os cartões com figuras e a escrita das mesmas.

Por meio desse aporte teórico, os principais objetivos descritos no PDEI, referente à aluna “B”, foram: Reconhecer todas as letras do alfabeto, reconhecer algumas sílabas simples, de letras contidas em seu nome, escrever seu segundo nome, utilizando esse instrumento, desenvolver motricidade fina, ouvir histórias pequenas e obedecer às regras nos jogos.

Com as intervenções e após a realização da avaliação final, constatou-se que, a aluna já reconhecia todas as letras do alfabeto, reconhecia as sílabas “GO”, “MA” e “LA”. Os resultados obtidos vão ao encontro do estudo de Azevedo (2017), no qual o aluno participante de sua pesquisa realizava a mesma atividade da turma de uma forma flexibilizada.

A aluna “B” passou a ouvir histórias pequenas com mais atenção. Desenvolveu a habilidade de folhear os livros sem amassar as folhas. Quando mostrada a imagem dos personagens da história reconhecia alguns e tentava falar seus nomes, mesmo com dificuldades. Passou a escrever o seu segundo nome (composto), mesmo faltando algumas letras. Esses avanços foram obtidos sobre o prisma da metodologia de Shibukawa (2013), que também utilizou de contação de história com o aluno de sua pesquisa, e durante a história o aluno conseguiu relatar os dados da história oralmente, não foi linear em seu pensamento, mas lembrou de vários detalhes.

Quadro 11: Atividades realizadas com a aluna “B”, referente à leitura/escrita

Atividade: escrita de palavras dissílabas.	Atividade: reconhecimento de sílabas.	Atividade: escrita do nome.
		

Fonte: a autora

Quadro 12: Habilidades de leitura/escrita do aluno C

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Conhece as vogais	X			X		
Conhece as letras do alfabeto	X			X		
Reconhece a diferença entre letras e números	X			X		
Domina sílabas simples			X	X		

Ouve histórias com atenção			X	X		
Consegue compreender e reproduzir histórias			X			X
Participa de jogos, atendendo às regras?			X			X
Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária		X			X	
Sabe soletrar	X			X		
Consegue escrever palavras simples			X	X		
É capaz de assinar seu nome			X	X		
Escreve pequenos textos e/ou bilhetes		X			X	
Escreve sob ditado		X			X	
Lê com compreensão pequenos textos		X			X	

Fonte: a autora

Com a avaliação inicial, utilizando o PDEI, notou-se que foi o aluno “C”, o mais resistente na execução das atividades em folha, quando lhe era proposto começava a chorar.

No estudo de Shibukawa (2013) foi realizada uma avaliação diagnóstica, a qual consistiu na escrita de palavras sobre animais, pois era o tema que interessava o aluno de sua pesquisa. Após a leitura de seus estudos, nessa pesquisa, as atividades realizadas partiram da área de interesse do aluno “C” (inglês/baleias) e ocorreram na sala de “inclusão”.

A avaliação final indica que o aluno “C” já reconhecia todo o alfabeto e já diferenciava letras de número. Não tinha paciência para ouvir histórias e nem as compreendia.

Os avanços obtidos pautaram-se no uso da rotina utilizada por Azevedo (2017), as atividades foram organizadas de forma alternada (atividade proposta na folha – atividade de interesse). Essa estratégia minimizou a resistência do aluno para realizar das atividades.

Mesmo tendo uma comunicação mais desenvolvida, o aluno não possuía vocabulário adequado para sua faixa etária. Soletrava várias sílabas simples e escrevia algumas palavras dissílabas e seu primeiro nome, em letra bastão.

Os objetivos propostos para desenvolver essa habilidade foram: melhorar a concentração/atenção, fazer leitura de figuras, reconhecer mais sílabas, escrever seu segundo nome, escrever mais palavras dissílabas e minimizar a resistência em realizar atividades em folha.

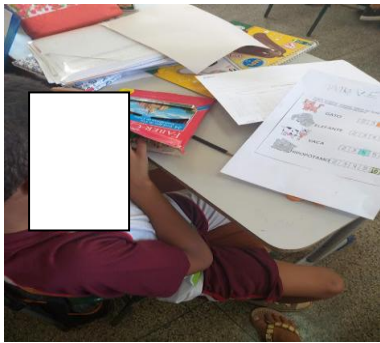
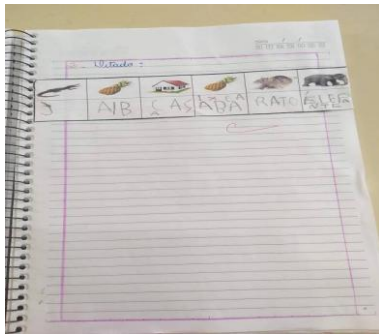
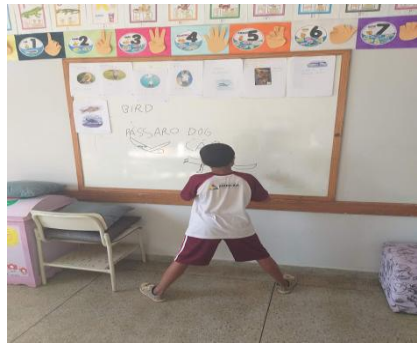
Por meio das atividades propostas ao aluno “C”, a avaliação final demonstrou que já reconhecia o nome de 10 animais aquáticos e falava o nome de todos em inglês. Esses avanços foram obtidos com atividades realizadas na sala comum e na sala de “inclusão”.

As atividades realizadas, partindo do seu interesse, na sala de “inclusão”, auxiliaram na realização das atividades na sala comum. Em seus estudos, Rodrigues (2015) comprova

que as atividades com o aluno atendido eram elaboradas no intuito de buscar o interesse do aluno, partindo sempre de algum elemento que o agradava.

Partindo desse pressuposto ao final o aluno já reconhecia todas as sílabas simples e já ouvia histórias pequenas com atenção. Conseguiu escrever palavras dissílabas, com sílabas simples, e escrevia seu segundo nome, faltando algumas letras.

Quadro 13: Atividades realizadas com o aluno “C”, referentes à leitura/escrita.

Atividade: reconhecer sílabas.	Atividade: escrita de palavras. Essa atividade foi realizada pela professora de apoio na sala comum.	Atividade: escrita do nome dos animais aquáticos em inglês e em português, realizada na sala de “inclusão”.
		

Fonte: a autora

As atividades realizadas para desenvolver as habilidades de leitura/escrita foram realizadas sob as orientações de Santos (2016), que recomenda a utilização de fichas com figuras no quadro, colar figuras pré-selecionadas com a letra do nome do aluno, recorte/colagem, revistas, jogos, atividades planejadas com a imagem e a escrita, atividades xerocopiadas, livros de histórias, dentre outras.

Todas as atividades foram tentativas de adequação curricular dos objetivos e conteúdos propostos, numa busca de um trabalho individualizado para os três alunos.

O desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita, para Santos (2016, p. 57), não pode ser considerado como:

[...] uma evolução estática e natural; sua constituição depende das relações estabelecidas com o aprendizado dos conceitos. [...] o contato com a escrita, na sua forma material objetiva, não garante por si só a apropriação desse conhecimento. A participação do outro nesse processo de mediação é essencial para que, na sala de aula, as funções da escrita apresentadas por Vigotski (2007) sejam reconhecidas como uma função comunicativa e uma função representativa.

As análises realizadas permitem questionar algumas concepções conservadoras que não acreditam na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com TEA. É relevante considerar que o aprendizado acadêmico desses alunos, muitas vezes, não é estimulado nas escolas e sim à aquisição de habilidades que minimizem habilidades sociais, comunicação e interação social, tidas como essenciais para permanência do aluno na unidade de ensino.

6.2.3 Habilidades de raciocínio lógico matemático

Esse item buscou discutir se as atividades planejadas contribuíram para a melhora da habilidade do raciocínio lógico matemático.

Segundo Cunha (2016 e 2019), o aluno com TEA apresenta dificuldades em compreender conceitos de abstração e se faz necessário estabelecer relações concretas acerca dos conceitos matemáticos aos quais teve contato.

No estudo de Takinaga (2015) foram utilizados materiais concretos, atividades de comparar e ordenar, objetivando o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos com TEA. A atividade consistiu em montagem de torres, distinção de cores, tamanhos e quantidades, e organizar sequências. Foi necessária a supervisão direta da pesquisadora e algumas vezes foi necessário o auxílio físico para o início das atividades com resultados positivos.

Mediante esses estudos, as atividades propostas nesta pesquisa foram realizadas utilizando materiais concretos e coloridos, para auxiliar na melhora da atenção. As orientações eram dadas de forma mais simples. Essas atividades foram realizadas repetidamente, para facilitar a memorização. As atividades matemáticas foram as que mais desconcentraram os alunos e as atividades que tiveram maior resistência para serem realizadas.

Os quadros **14**, **16 e 18** apresentam as avaliações inicial e final dos alunos (A, B e C), em relação às habilidades de raciocínio lógico matemático, assim como os avanços obtidos, após as intervenções realizadas durante o processo de atendimento.

Quadro 14: Habilidades de raciocínio lógico matemático da aluna A

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	Não	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Relaciona quantidade ao número		X				X
Soluciona problemas simples		X			X	
Reconhece os valores dos preços dos produtos		X			X	

Identifica o valor do dinheiro		X			X	
Diferencia notas de moedas		X		X		
Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.		X				X
Reconhece a relação entre números e dias do mês		X			X	
Identifica dias da semana		X			X	
Reconhece horas do relógio digital		X			X	

Fonte: a autora

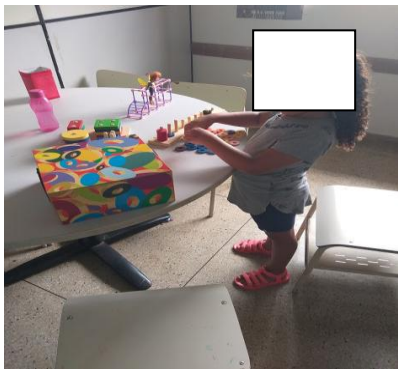
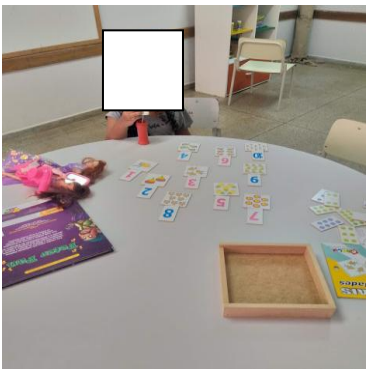
A avaliação inicial da aluna “A” indicou que nenhuma habilidade de raciocínio lógico matemático estava desenvolvida.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: reconhecer as cores, identificar alguns numerais, reconhecer figuras geométricas, diferenciar grande/pequeno – fino/grosso, identificar os numerais e associar a quantidades.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final demonstrou que a aluna já reconhecia o numeral 2, diferenciava notas de moedas e reconhecia todas as cores dos jogos utilizados. Reconhecia as figuras geométricas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo). Consolidou também os conceitos de grande/pequeno e grosso/fino.

Santos (2016) utilizou, em sua pesquisa, bonecos de massa de modelar, jogos com figuras geométricas para induzir o aluno a realizar as atividades de matemática, relata que em alguns momentos o aluno realizou as atividades corretamente. Isso corrobora com os resultados desta pesquisa.

Quadro 15: Atividades realizadas com o aluno “A”, referentes ao raciocínio lógico matemático

Atividade: reconhecer as cores.	Atividade: associar numeral a quantidade.	Atividade: sólidos geométricos.
		

Fonte: a autora

Quadro 16: Habilidades de raciocínio lógico matemático da aluna B

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Relaciona quantidade ao número		X				X
Soluciona problemas simples		X			X	
Reconhece os valores dos preços dos produtos		X			X	
Identifica o valor do dinheiro		X				X
Diferencia notas de moedas		X		X		
Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.			X			X
Reconhece a relação entre números e dias do mês		X			X	
Identifica dias da semana		X			X	
Reconhece horas do relógio digital		X			X	

Fonte: a autora

A avaliação inicial da aluna “B” indicou que ela não relacionava número à quantidade, mas reconhecia os numerais 2, 4 e 6. Não solucionava problemas simples, não diferenciava notas de moedas e reconhecia algumas figuras geométricas (quadrado e triângulo). Reconhecia as cores vermelha amarela, verde e azul.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: reconhecer mais cores, identificar numerais até 9, identificar as cédulas de 2, 5 e 10 reais, reconhecer outras figuras geométricas e associar numeral à quantidade.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final demonstrou que a aluna já reconhecia os numerais 1, 2, 3, 4,5 e 6, mas não associou numeral à quantidade. Passou a reconhecer a cédula de 10 reais e diferenciava moedas de cédulas. Passou a reconhecer também as figuras geométricas (círculo e retângulo).

Quadro 17: Atividades realizadas com o aluno “B”, referentes ao raciocínio lógico matemático

Atividade: reconhecer cores e quantidade.	Atividade: conceituar igual/diferente.
	

Fonte: a autora

Quadro 18: Habilidades de raciocínio lógico matemático do aluno C

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Relaciona quantidade ao número			X			
Soluciona problemas simples		X				
Reconhece os valores dos preços dos produtos			X			
Identifica o valor do dinheiro			X			
Diferencia notas de moedas	X					
Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.			X			
Reconhece a relação entre números e dias do mês		X				
Identifica dias da semana		X				
Reconhece horas do relógio digital		X			X	

Fonte: a autora

A avaliação inicial do aluno “C” indicou que ele já reconhecia numerais até 9, realizava adições com unidades, utilizando material dourado, reconhecia os preços de produtos que custavam até 10 reais. Reconhecia todas as cores, tamanhos, formas e figuras geométricas. Sabia que depois da sexta-feira era o final de semana e que não tinha aulas nesses dois dias (sábado e domingo).

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: reconhecer numerais com dezenas, fazer adições com dezenas, descrever os dias da semana e os meses do ano e conceituar sucessor/antecessor.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final demonstrou que o aluno já realizava algumas adições com dezenas simples, com muita dificuldade, e quando não conseguia chorava.

Já reconhecia as cédulas de 20, 50 e 100 reais, mas não tinha noção do que poderia comprar com esses valores. Aprendeu os dias da semana e que era atendido pela pesquisadora todas as quintas-feiras. Relacionou o mês de julho com as férias e o mês de dezembro com o Natal.

Colaborando com o resultado descrito acima, Baleixo (2016) realizou um trabalho direcionado na sala comum, com uma aluna com TEA, que objetivou o ensino da matemática, por meio de atividades específicas. Os resultados demonstraram que ocorreram avanços significativos nessa habilidade além de despertar o interesse da aluna por números.

Quadro 19: Atividades realizadas com o aluno “C”, referentes ao raciocínio lógico matemático

Atividade: reconhecer números com dezenas.	Atividade: pintura (realizada quando ele chorava e não conseguia identificar os números).
	

Fonte: a autora

6.2.4 Habilidades Sensoriais

Processo sensorial ou integração sensorial refere-se ao processo que o cérebro desenvolve ao registrar, organizar e interpretar a informação, a partir dos sistemas sensoriais. Segundo Cunha (2019, p, 36):

Existe uma hipersensibilidade aos estímulos do ambiente exterior e uma pungente busca por sensações. O tato, a audição e a visão são campos perceptivos extremamente sensíveis. Às vezes, os autistas não suportam barulhos, assustando-se. Outras vezes, atraem-se por algum ruído. Há um ativo interesse em tocar objetos insólitos ou levá-los a pele. No campo visual, orientam-se, preferencialmente, para os aspectos locais da informação. Ficam, por vezes, presos à observação de um pequeno detalhe no ambiente, imperceptível para nós, não atentando para todo o resto.

Os quadros **20**, **21** e **22** apresentam as avaliações inicial e final dos alunos (A, B e C), em relação às habilidades sensoriais, assim como os avanços, obtidos após as intervenções realizadas durante o processo de atendimento.

Quadro 20: Habilidades sensoriais da aluna A

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Sensibilidade à luz		X			X	
Sensibilidade tátil	X					X
Sensibilidade olfativa	X			X		
Alimentação seletiva	X			X		

Sensibilidade auditiva	X			X		X
Faz contato visual		X				
Apresenta movimentos repetitivos	X					X

Fonte: a autora

Na avaliação inicial, a aluna “A” não apresentou sensibilidade à luz, não pegava massinha, melega ou qualquer coisa que sujasse suas mãos ou as roupas. Quando isso acontecia gritava e gesticulava para ser limpa. Alguns cheiros a incomodavam (alguns perfumes utilizados pelos colegas ou cheiro de algumas comidas). Quando os colegas de classe conversavam muito ou a TV estava ligada, em volume alto, colocava a mão no ouvido e ia para o canto da sala, ou fugia, se a porta da sala de aula estivesse aberta. Não mantinha contato visual e só comia pão de queijo, em grande quantidade e todo hora. Ficava balançando a cabeça todo o tempo.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: pegar na massinha de modelar, comer o lanche da escola, comer menos pães de queijo e fazer contato visual. O uso da massinha foi baseado no estudo de Azevedo (2017), que utilizou a massa de modelar e promoveu a brincadeira de imitar os animais, ao final do processo o aluno estudado por ela já fazia círculos com a massinha e sorria na hora da atividade.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final demonstrou que a aluna já manuseava a massinha (tentando desenhar as vogais ou fazendo bolinhas). Passou a lanchar somente uma vez, no mesmo horário dos colegas. Por ser uma sala de Educação Infantil, as atividades com músicas e a TV ligada eram atividades frequentes, por isso não foram obtidos avanços nesse quesito. Permaneceu comendo só pão de queijo, mas em menor quantidade. Desenvolveu o hábito de olhar nos olhos da professora de apoio e da pesquisadora e, no final do semestre, já balançava menos a cabeça.

Seguindo as orientações de Cunha (2018), em relação aos ruídos, foi sugerido diminuir o volume da música e da TV, bem como retirar a aluna da sala quando a turma estivesse muito agitada.

Quadro 21: Habilidades sensoriais da aluna B

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Sensibilidade à luz		X			X	
Sensibilidade tátil		X			X	
Sensibilidade olfativa			X			X
Alimentação seletiva			X			X
Sensibilidade auditiva	X					X

Faz contato visual	X			X		
Apresenta movimentos repetitivos	X					X

Fonte: a autora

Na avaliação inicial, a aluna “B” não apresentou sensibilidade à luz e tato. Só comia o lanche da escola quando era salgado, apresentava resistência em comer alimentos doces. Se incomoda, às vezes, com o barulho das vozes dos colegas de sala e, se a porta estivesse aberta, saía correndo. Já fazia contato visual e apresentou o comportamento de bater o lápis na carteira fortemente, quando as atividades em folha eram entregues.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: solicitar à professora de apoio e à pesquisadora para sair da sala e não sair correndo, bem como parar de bater o lápis na carteira.

Por meio das atividades propostas, na avaliação final, constatou-se que a aluna já não batia o lápis na carteira, pois entendeu que o barulho emitido atrapalhava os colegas a fazerem as atividades. Quando a sala estava muito barulhenta pegava na mão da pesquisadora e da professora de apoio e apontava para porta, não mais fugia.

Quadro 22: Habilidades sensoriais do aluno C

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Sensibilidade à luz		X				
Sensibilidade tátil	X					
Sensibilidade olfativa			X			
Alimentação seletiva	X					
Sensibilidade auditiva	X					
Faz contato visual	X					
Apresenta movimentos repetitivos		X			X	

Fonte: a autora

Na avaliação inicial, o aluno “C” não apresentou sensibilidade à luz. Apresentou dificuldade em pegar materiais ásperos e repulsa ao cheiro de alguns lanches, feitos na cozinha da escola. Só comia bolacha cookies e suco de caixinha, de uva. Quando os colegas falavam alto colocava a mão no ouvido e pedia para os colegas “calarem a boca”.

O objetivo proposto para o desenvolvimento dessa habilidade, descrito no PDEI, foi: manusear objetos ásperos.

Por meio das atividades propostas, já na avaliação final, começou a manusear lixas, buchas, algodão, dentre outros. O cheiro dos alimentos ainda o incomodava e o barulho da sala o deixava irritado. Poucos avanços foram conquistados nesses quesitos.

As atividades realizadas para desenvolver as habilidades sensoriais partiram das orientações de Cunha (2019), foi utilizado caixa das sensações (contendo objetos lisos, ásperos, duro, perfume), ouvir música (baixa/alta) e brinquedos sonoros. Essas atividades foram realizadas na sala de “inclusão”.

6.2.5 Habilidades Motoras

Esse tópico buscou discutir se as intervenções, realizadas de forma sistemática, colaboraram para a melhora das habilidades motoras, contribuindo, de forma relacional, com as habilidades de interação social, afetiva e cognitiva. Segundo Cunha (2019), o aluno com TEA possui habilidades físicas preservadas, ainda assim apresenta dificuldades motoras que dificultam alguns movimentos. As intervenções objetivaram o reconhecimento do corpo, melhorar a coordenação motora fina, trabalhar a lateralidade e a percepção espacial.

Habilidade motora pode ser entendida como ato ou tarefa, na qual quase todo ato motor ou movimento pode ser considerado uma habilidade. São movimentos que devem ser aprendidos a fim de serem executados corretamente.

Segundo Cunha (2018, p. 42), os alunos com TEA apresentam alguns prejuízos “na coordenação motora fina, na coordenação visório-motora, na fala, no equilíbrio e na lateralidade. A escola é um lugar propício para o treinamento psicomotor, para o conhecimento do corpo e da percepção do ambiente, fundamentais para a socialização”.

Escrever, pintar e comer são consideradas habilidades motoras essenciais e grande parte dos alunos com TEA apresenta dificuldades motoras para executar estas atividades.

Com o objetivo de melhorar a pintura, o desenho, o recorte e o ato de segurar o lápis corretamente, foram trabalhadas atividades a fim de minimizar as dificuldades.

Os estudos de Azevedo (2017) provaram que o uso de jogos de encaixe auxiliaram o aluno a melhorar sua habilidade social e, principalmente, aprimorar a coordenação motora fina, logo, algumas atividades realizadas para desenvolver essa habilidade partiram dos estudos da autora.

Os quadros 23, 25 e 27 apresentam as avaliações inicial e final dos alunos (A, B e C), em relação às habilidades sensoriais, assim como os avanços obtidos, após as intervenções realizadas durante o processo de atendimento.

Quadro 23: Habilidades Motoras da aluna A

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Reconhece seu corpo		X				X

Apresenta coordenação motora grossa (correr, pular, equilibrar, chutar, subir).	X			X		
Apresenta coordenação motora fina (desenhar, pintar, manusear pequenos objetos).			X			X
Lateralidade			X			X
Apresenta percepção espacial		X			X	

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que a aluna “A” já reconhecia a cabeça, o nariz, a orelha e o pé, as outras partes do corpo não. A coordenação motora grossa já estava desenvolvida, apresentou pouco desenvolvimento da coordenação motora fina, não conceituava direita/esquerda e não possuía percepção espacial. Se recusava a pintar, geralmente rasgava as folhas com as atividades.

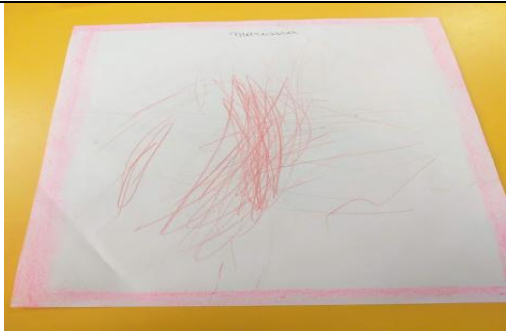
Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: aprimorar a motricidade fina, estimular a imaginação, trabalhar lateralidade e reconhecer todas as partes do corpo, bem como realizar atividade em folha.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final demonstrou que aluna passou a reconhecer também a barriga, a mão, o dedo, a sobrancelha e o cabelo. A aluna fala poucas palavras, assim, esses conhecimentos foram percebidos por meio de gestos e apontamentos, além de tentativas de dizer algumas delas.

A aluna passou a pegar no lápis usando os três dedos, mesmo com dificuldade. Começou a pintar as atividades com menos resistência. Em relação à lateralidade (esquerda/direita) e percepção espacial não houve avanços.

Os estudos de Rodrigues (2015) agregaram na execução das atividades e avanços descritos acima. A autora afirma que atividades funcionais objetivam a construção de um aluno autônomo e agrega a importância do trabalho do professor em estimular o aluno atendido, não se prendendo às limitações e sim às possibilidades.

Quadro 24: Atividades realizadas com a aluna “A”, referentes às habilidades motoras

Atividade: pintura	Atividade: lateralidade
	

Quadro 25: Habilidades motoras da aluna B

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Reconhece seu corpo		X				X
Apresenta coordenação motora grossa (correr, pular, equilibrar, chutar, subir).			X			X
Apresenta coordenação motora fina (desenhar, pintar, manusear pequenos objetos).			X			X
Lateralidade		X			X	
Apresenta percepção espacial		X			X	

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que aluna “B” já reconhecia as seguintes partes do corpo: braços, pernas, boca, olhos e cabelo. Apresentou dificuldade de equilíbrio, caía muito, mas corria. Não sabia segurar o lápis e não recortava. Pintava fora dos contornos. Não diferenciava direita/esquerda e não apresentou percepção espacial.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: trabalhar lateralidade, trabalhar conceitos de perto/longe, nomear partes do corpo.

Por meio das atividades propostas, já na avaliação final, a aluna passou a pintar de forma mais organizada, desenhava todas as partes do corpo (falava poucas), passou a pegar o lápis com três dedos, mas não conseguiu manejar a tesoura (não fazia recortes). Não se apropriou do conceito esquerda/direita (quando perguntada respondia “é essa tia?”). Não houve avanços na percepção espacial.

Quadro 26: Atividades realizadas com a aluna “B”, referentes às habilidades motoras

Fonte: a autora

Quadro 27: Habilidades sensoriais do aluno C

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Reconhece seu corpo	X					
Apresenta coordenação motora grossa (correr, pular, equilibrar, chutar, subir).	X					
Apresenta coordenação motora fina (desenhar, pintar, manusear pequenos objetos).	X					
Lateralidade			X			

Apresenta percepção espacial			X			
------------------------------	--	--	---	--	--	--

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que o aluno “C” já reconhecia as partes do corpo. Coordenação motora ampla e fina estavam preservadas. Não sabia distinguir esquerda/direita e sua percepção espacial era deficitária (não sabia onde ficavam todos os espaços da escola, por exemplo).

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: trabalhar lateralidade, melhorar a noção de espaço.

Por meio das atividades propostas, já na avaliação final, o aluno adquiriu os conceitos de direita/esquerda, associou que usava o relógio no braço esquerdo. Em relação ao espaço da escola, mesmo visitando todos, só ia sozinho ao banheiro, à quadra, à sala de “inclusão”, à sala da coordenadora e à cozinha.

6.2.6 Habilidades Sociais

Esse item buscou discutir a eficácia das intervenções realizadas na melhora das interações sociais, que auxiliam na convivência entre os alunos com Transtorno do Espectro Autista e seus pares. Essas intervenções objetivaram o ensino pedagógico e social dos alunos.

Segundo o DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, APA, 2013), uma das características que compõem o diagnóstico de TEA consiste nos déficits persistentes na comunicação social e na interação social.

Segundo Vigotski (2000 e 2003), o homem é um ser social que, desde o seu nascimento, está envolvido em relações sociais e históricas e é nesse contexto que as habilidades sociais se manifestam.

Segundo Del Prete e Del Prete (2001, p. 95), habilidades sociais educativas “são aquelas intencionalmente voltadas para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal”.

As habilidades sociais podem ser aprendidas durante toda a vida e possuem uma significativa relevância em cada fase do desenvolvimento humano, podendo ser compreendidas como comportamentos funcionais que auxiliam a interação social.

Os resultados da pesquisa de Azevedo (2017) demonstram que o aluno da pesquisa melhorou sua socialização, realizava atividades curtas, mas permaneceu fazendo caminhadas pela sala. Cita o quão é importante o quadro de rotina visual, também citado em nossa pesquisa. A professora o deixava andar pela sala por um tempo, posteriormente mostrava o

quadro de rotina e conduzia o aluno até sua carteira, metodologia esta, utilizada nesta pesquisa.

Sobre essa habilidade Del Prete e Del Prete (2007, p. 83) afirmam que, “desde a mais tenra idade, a criança constrói seu comportamento de acordo com a influência do que acontece a sua volta, assimilando habilidades diversas que foram construídas no processo da história social”. Ainda sobre comportamento, segundo os autores:

Na medida em que o homem realiza as diversas ações para chegar a um determinado objetivo, seu comportamento sofre transformações, surgindo, assim, uma atividade própria que é consciente e que, portanto, vem influir em novas formas de comportamento, não mais conduzidos pelos motivos biológicos, mas por uma atividade consciente, produto de novas formas histórico-sociais (ORRÚ, 2007, p. 84).

Os alunos com TEA apresentam dificuldades nas habilidades sociais e necessitam de espaços específicos, onde serão trabalhadas essas dificuldades, por meio de uma monitoria positiva, que objetiva a construção de um conjunto de regras a serem obedecidas.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento da habilidade social, para os três alunos atendidos, foram: expressar sentimentos, pedir desculpas, identificar características de (raiva, felicidade, tristeza), identificar emoções baseadas em situações, falar por favor, criar quadros de rotinas, diminuir agressividades e birras e como trabalhar em grupo.

Os quadros **28, 29 e 30** apresentam as avaliações inicial e final dos alunos (A, B e C), em relação às habilidades sensoriais, assim como os avanços obtidos, após as intervenções realizadas durante o processo de atendimento.

Quadro 28: Habilidades sociais da aluna A

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Brinca com colegas		X			X	
Reconhece sua professora e os colegas da sala			X	X		
Prefere adultos		X			X	
Não brinca, mas permanece próxima das outras crianças		X		X		
Resiste à interação e procura isolar-se	X					X
Apresenta reações de desregulação emocional: raiva, agressividade, choro	X					X
Apresenta autoagressão		X			X	
Apresenta fixação por brinquedos/objetos?	X			X		
Apresenta medos/fobias?		X			X	
Permanece sentado na cadeira ou no chão?		X				X
Demonstra ouvir com atenção quando o professor está falando		X				X
Necessita de fala exclusiva do profissional de apoio	X			X		
Necessita de toque físico ou modelo para iniciar	X					X

a atividade?						
Consegue iniciar e terminar a atividade?		X			X	
Resiste um novo ambiente para aprender?	X					X
Necessita de cartões visuais para regras básicas?			X			X

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que a aluna “A” não brincava com nenhum colega. Reconhecia a professora regente e a professora de apoio, mas sua referência era a professora de apoio. Gostava de ficar sozinha no canto da sala. Quando contrariada se jogava no chão e chorava. Gostava de brinquedos que emitiam sons e tomava os brinquedos dos colegas. Não ficava sentada na carteira e gostava de andar pela sala. Não prestava atenção na fala da professora, mas alguns desenhos da TV lhe chamavam a atenção, por pouco tempo. Para executar alguma atividade necessitava da fala da professora de apoio, não iniciava as atividades e demonstrava gostar apenas de três ambientes: sala de aula, parquinho e quadra de esportes.

No estudo de Silva (2017) é indicado que, no ato de brincar, o aluno age conforme o que vê. O estudo sugere o brincar como instrumento de aprendizagem. É relatado a montagem de uma cesta de brinquedos e com as brincadeiras os brinquedos passaram a ter significado para o aluno com TEA pesquisado que também melhorou sua habilidade social.

Esse instrumento foi utilizado em nossa pesquisa e na avaliação final foi possível averiguar que, a aluna permaneceu sem brincar com os colegas, mas já se aproximava deles sem tocá-los.

Também se constata na avaliação final que, a aluna “A” passou a tentar falar o nome de um coleguinha que sentava ao seu lado. Quando a sala tinha barulho ficava em um canto específico da sala.

Foi minimizado o comportamento de se jogar no chão, todas as atividades, em relação a esse comportamento, foram realizadas na sala de “inclusão” e foram as mais difíceis de serem realizadas, exigiu dedicação por parte da pesquisadora que, por vezes, solicitou auxílio da coordenadora pedagógica. Quando tomava o brinquedo do colega já olhava para a pesquisadora, era repreendida e, algumas vezes, devolvia, mas tinha dois brinquedos na sala com os quais só ela brincava, não dividia com ninguém.

Quadro 29: Habilidades sociais da aluna B

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Brinca com colegas			X			X
Reconhece sua professora e os colegas da sala	X			X		
Prefere adultos		X			X	

Não brinca, mas permanece próxima das outras crianças			X			X
Resiste à interação e procura isolar-se			X		X	
Apresenta reações de desregulação emocional: raiva, agressividade, choro	X					X
Apresenta autoagressão		X			X	
Apresenta fixação por brinquedos/objetos?	X			X		
Apresenta medos/fobias?		X			X	
Permanece sentado na cadeira ou no chão?		X				X
Demonstra ouvir com atenção quando o professor está falando		X				X
Necessita de fala exclusiva do profissional de apoio			X			
Necessita de toque físico ou modelo para iniciar a atividade?			X			X
Consegue iniciar e terminar a atividade?		X			X	
Resiste um novo ambiente para aprender?		X			X	
Necessita de cartões visuais para regras básicas?		X			X	

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que a aluna “B” brincava com algumas colegas, reconhecia a professora regente, a professora de apoio, a gestora, a coordenadora e a cozinheira. Brincava com alguns colegas, tinha o hábito de abraçar forte e isso incomodava os colegas. Quando contrariada batia nos colegas (esse comportamento piorou com o nascimento do irmão). Possuía duas bonecas Barbie e só brincava com elas, até na hora de realizar as atividades na folha as bonecas tinham que estar próximas. Não permanecia sentada e fugia da sala. Não era resistente a novos ambientes, desde que estivesse acompanhada da professora de apoio ou da pesquisadora.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final demonstrou que a aluna permanecia brincando com algumas colegas (as mesmas). Já não abraçava tão forte os colegas e minimizou a agressividade⁸. No estudo de Azevedo (2017) foi utilizado o espelho, para trabalhar identidade e demonstrar sentimentos, instrumento esse utilizado nesta pesquisa, para minimizar a agressividade da aluna.

A aluna “B” permaneceu brincando com as duas bonecas. Sobre o ato de brincar, os estudos de Silva (2017) demonstram que, nem sempre a brincadeira é um ato funcional, isso fica evidente nos resultados obtidos no ato de brincar com as bonecas, quando a aluna deu nome e características a elas.

⁸ Algumas atividades foram fundamentais para a mudança desse comportamento: trabalhar com os cartões de sentimentos, na sala de inclusão, quando batia em um colega era repreendida e tinha que pedir desculpas. Outra atividade importante foi a aceitação do irmão, no início do atendimento não o desenhava, mas no final, quando desenhava sua família, ele já estava incluso.

Permanecia sentada na carteira para realizar algumas atividades e já não fugia tanto da sala de aula, mas quando já chegava agitada na escola não realizava nenhuma atividade.

Os estudos de Rodrigues (2015) demonstraram a relevância das atividades que traziam questões de: limite, no intuito de fazer com que o aluno entenda aquilo que é permitido ou não fazer; respeito às regras sociais, principalmente às regras da escola; e, ainda, a questão da socialização, por meio da afetividade, o que foi constatado em relação aos resultados da aluna “B”.

Quadro 30: Habilidades sociais do aluno C

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Brinca com colegas			X			X
Reconhece sua professora e os colegas da sala	X			X		
Prefere adultos		X			X	
Não brinca, mas permanece próxima das outras crianças	X			X		
Resiste à interação e procura isolar-se			X			X
Apresenta reações de desregulação emocional: raiva, agressividade, choro	X				X	
Apresenta autoagressão		X			X	
Apresenta fixação por brinquedos/objetos?	X			X		
Apresenta medos/fobias?		X			X	
Permanece sentado na cadeira ou no chão?	X			X		
Demonstra ouvir com atenção quando o professor está falando		X				X
Necessita de fala exclusiva do profissional de apoio			X			X
Necessita de toque físico ou modelo para iniciar a atividade?		X			X	
Consegue iniciar e terminar a atividade?		X				X
Resiste um novo ambiente para aprender?		X				X
Necessita de cartões visuais para regras básicas?		X			X	

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que o aluno “C” jogava futebol com os colegas, mas não gostava de ser tocado. Reconhecia todos os colegas da sala, mas não brincava com eles, reconhecia as professoras regente e de apoio e as chamava pelo nome, posteriormente passou a chamar a pesquisadora de tia. Toda vez que era solicitado para o aluno realizar alguma atividade no caderno ele chorava, queria ficar brincando de desenhar baleias na sala. Era obcecado por baleias e animais aquáticos, os desenhava e os recortava perfeitamente. Só ouvia com atenção assuntos do seu interesse, somente iniciava as atividades, não as terminava e era dependente emocionalmente da professora de apoio.

Por meio das atividades propostas, na avaliação final, o aluno demonstrou que permanecia jogando futebol com os colegas, mas sem vínculo. Já sabia que era atendido pela

pesquisadora todas as quintas-feiras e sabia que após o intervalo iria à sala de inclusão. Já chorava menos na realização das atividades no caderno, isso foi minimizado com a construção de um quadro de rotinas das atividades que ele realizaria durante toda a manhã. Permaneceu gostando muito de animais aquáticos e esse interesse possibilitou à pesquisadora criar atividades que favoreceram muito seu cognitivo.

Quadro 31: Atividades realizadas para trabalhar as habilidades sociais com os alunos “A”, “B” e “C”.

Atividade: em grupo	Atividade: trabalhando as emoções	Atividade: rotina diária
		

Fonte: a autora

6.2.7 Habilidades Adaptativas

Por habilidades adaptativas, entende-se o modo pelo qual o indivíduo enfrenta as exigências comuns da vida e o grau em que satisfaz os critérios de independência pessoal esperados para seu grupo etário (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, APA, 2002). Tais habilidades consistem em aspectos essenciais para a manutenção da saúde, qualidade de vida e organização dos processos psíquicos, contribuindo sobremaneira para a inclusão social.

É importante ressaltar que o funcionamento adaptativo da pessoa pode ser influenciado por vários fatores, incluindo a educação, treinamento, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais, necessidades práticas e condições médicas gerais.

Esse item buscou discutir se as intervenções realizadas de forma sistemática corroboraram para o desenvolvimento dessa habilidade.

Segundo Cunha (2019, p. 34):

Para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado.

É importante ressaltar que o currículo funcional é uma proposta de ensino que visa a melhoria da qualidade de vida dos alunos com TEA. Trata-se de uma educação projetada a ofertar oportunidades para que eles aprendam, de forma natural, tais habilidades, no intuito de torná-los mais independentes. Segundo Cunha (2019), o currículo funcional tem por objetivo ensinar ao aluno com TEA habilidades básicas e corriqueiras, entretanto é imprescindível que esses alunos realizem outras atividades não funcionais, objetivando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Cunha (2018, p. 90):

Em muitos casos, o indivíduo com TEA não possui autonomia para realizar coisas simples e cotidianas, como escovar os dentes ou vestir-se. A escola poderá planejar um currículo funcional para a vida prática, trabalhando tarefas que devem ser administradas em perfeita sintonia com a família, começando por aquelas que são mais importantes para aprender.

As intervenções funcionais, utilizadas com os alunos (A, B e C) tiveram por objetivo estimular as atividades de tarefas do cotidiano.

Os quadros 32, 33 e 34 apresentam as avaliações inicial e final dos alunos (A, B e C), em relação às habilidades sensoriais, assim como os avanços obtido após as intervenções realizadas durante o processo de atendimento.

Quadro 32: Habilidades Adaptativas da aluna A

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Veste-se sozinha		X			X	
Faz uso do banheiro		X				X
Solicita água, comida, etc.			X	X		
Alimenta-se sozinha	X			X		
Identifica situação de risco/perigo		X			X	
Demonstra comportamento preventivo e de autoproteção diante de aventuras, riscos e novidades?		X			X	
Apresenta comportamentos de autocuidado e higiene pessoal?	X			X		
Necessita de tempo livre ou alternância entre uma atividade e outra?	X			X		

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que a aluna “A” não se vestia sozinha, sempre era auxiliada pela professora de apoio. Não falava que queria ir ao banheiro, a professora de apoio tinha que ficar perguntando frequentemente (respondia balançando a cabeça). Quando queria tomar água apontava para sua garrafinha de água e a professora de apoio pegava. Se

alimentava sozinha e pagava o lanche escondido e fora do horário, na mochila. Não identificou situação de risco, subia nas carteiras e nas mesas. No parquinho subia nos brinquedos mais altos, sem noção de que poderia cair. E sempre precisou de tempo livre entre uma atividade e outra.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: ir ao banheiro sozinha, pegar a garrafa de água sem apontar, pegar o lanche somente no horário correto, não subir nas mesas e carteiras.

No estudo de Azevedo (2017) houve um trabalho de orientação para o desenvolvimento das habilidades adaptativas. A professora elaborou um quadro com os passos a serem realizados na ida ao banheiro, levava o aluno ao banheiro e ia apontando o que ele deveria fazer primeiro. Com atividades parecidas, utilizadas nessa pesquisa, a aluna “A” permaneceu não se vestindo sozinha, não foi ao banheiro sozinha, mas já falava a palavra xixi, quando dava vontade.

Não pegava mais o lanche fora do horário na mochila. Subia menos nas mesas e nas carteiras, mas, no parquinho ainda se arriscava nos brinquedos mais perigosos. E necessitava de um intervalo entre uma atividade e outra.

É possível verificar, ainda com a avaliação final da aluna “A”, que ela passou a pegar sua garrafinha de água sem o auxílio da professora de apoio. Sobre esse avanço, Azevedo (2017) relata, em sua pesquisa, que o aluno atendido, mediante a incitação da professora e o apoio físico, tende a pegar alguns objetos.

Quadro 33: Habilidades Adaptativas da aluna B

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Veste-se sozinha			X			X
Faz uso do banheiro	X			X		
Solicita água, comida, etc.	X			X		
Alimenta-se sozinha		X				X
Identifica situação de risco/perigo		X			X	
Demonstra comportamento preventivo e de autoproteção diante de aventuras, riscos e novidades?		X			X	
Apresenta comportamentos de autocuidado e higiene pessoal?		X				X
Necessita de tempo livre ou alternância entre uma atividade e outra?	X			X		

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que a aluna “B” pedia para ir ao banheiro, mas não tirava o short e não lavava as mãos antes de sair. Solicitava comida e água, mas não se alimentava sozinha, apresentava um problema motor na boca (no ato da mastigação). Não possuía noção de perigo e tinha problemas de higiene.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: abaixar o short, quando fosse ao banheiro, e lavar as mãos antes de sair, aprender a comer sozinha, e aprender pentear o cabelo e a limpar o nariz.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final da aluna indica que ela já descia e subia o short, mesmo que de forma desajeitada. Durante o período da pesquisa a aluna só fez xixi na escola e não fez coco. Com auxílio, já se alimentava sozinha (a pesquisadora segurava na mão da aluna). Em relação à situação de perigo, apenas um comportamento foi modificado, não pulava uma calçada que era alta e dava acesso à quadra de esportes.

A aluna sempre demonstrou problemas de higiene: roupa suja, cabelo sem pentear, tinha imunidade baixa, ficava gripada sempre e com coriza no nariz. Com as intervenções, já pegava a toalha para limpar o nariz (às vezes era necessário o auxílio da pesquisadora) e penteava o cabelo (desorganizadamente). Quando chegava à sala já dizia “tia vamos pentear o cabelo”. Sempre necessitou de um tempo entre uma atividade e outra.

Quadro 34: Habilidades Adaptativas do aluno C

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Veste-se sozinha	X					
Faz uso do banheiro	X					
Solicita água, comida, etc.	X					
Alimenta-se sozinha	X					
Identifica situação de risco/perigo		X				
Demonstra comportamento preventivo e de autoproteção diante de aventuras, riscos e novidades?		X				
Apresenta comportamentos de autocuidado e higiene pessoal?	X					
Necessita de tempo livre ou alternância entre uma atividade e outra?	X					

Fonte: a autora

A avaliação inicial demonstrou que o aluno “C” tinha preservados vários itens já no início da pesquisa. Apenas dois aspectos necessitam ser comentados: no parquinho balançava muito alto e no futebol “trombava” muito nos colegas, não de forma proposital.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa habilidade, descritos no PDEI, foram: adquirir consciência corporal, melhorar a socialização e identificar situações de perigo.

Por meio das atividades propostas, a avaliação final demonstrou que o aluno passou a balançar assertivamente no parquinho. Já trombava menos nos colegas, porque aprendeu a olhar também para a frente e não somente para baixo.

Os estudos de Silva (2017) corroboram com esse avanço, a autora propôs deixar os alunos livres no parquinho, somente mediando situações de conflitos metodologia também utilizada nesta pesquisa.

Quadro 35: Atividades realizadas para trabalhar as habilidades adaptativas com os alunos (B e C)

 Atividade: pentear o cabelo da boneca.	 Atividade: brincadeira direcionada no parquinho.
---	--

Fonte: a autora

Após análises de todos os dados, compreendemos que as atividades planejadas, de forma individual, para o aluno com TEA, tiveram relevância no desempenho geral dos alunos. A individualização permitiu que os alunos superassem obstáculos enfrentados, tanto no âmbito social, cognitivo e outras habilidades. Portanto, o PDEI é uma proposta a ser utilizada como instrumento de apoio aos profissionais da educação, que atendem direta e indiretamente alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Considerações Finais

O objetivo da pesquisa foi elaborar e desenvolver uma proposta de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado, que auxiliasse no direcionamento de atividades específicas, a favor do desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista, na rede pública municipal de ensino de Aparecida de Goiânia-GO.

No percurso da pesquisa, observamos que os desafios com que se deparam estes alunos, na escola comum, perpassam por questões de preconceitos das pessoas em aceitá-los, percebê-los como cidadãos, com os mesmos direitos dos demais, como crianças que não são capazes de aprender, e, ainda, a falta de preparo dos profissionais, como um todo para atender os alunos público alvo da Educação Especial.

Fundamentadas na teoria histórico-cultural, as intervenções propostas basearam-se nas potencialidades desses alunos e não na descrição dos déficits. Ficaram evidenciadas melhorias na aprendizagem, por meio de atividades planejadas e organizadas na escola. (Vigotski, 1997, 2000, 2003, 2007).

A utilização do PDEI, como instrumento de aprendizagem, trouxe maior segurança na prática pedagógica da pesquisadora e permitiu que o aluno fosse visto de forma integral. Possibilitou a descoberta de algumas competências que puderam ser exploradas e identificadas e algumas inabilidades decorrentes do transtorno a serem estimuladas. Essas informações possibilitaram adequar os conteúdos, mediante o perfil específico dos alunos atendidos, e nortearam os processos de aprendizagem.

Como os alunos com TEA têm direito a um currículo individualizado, o PDEI foi elaborado dentro de uma estrutura prática e norteadora, que possibilitou as escolhas das atividades, no que tange às habilidades descritas no instrumento.

A primeira delas foi às habilidades comunicativas, na comparação dos dados foi observada uma evolução no aumento das palavras ditas pelos alunos, dentro de um contexto social chamado escola, eles passaram a responder, mesmo que com olhos, o chamado dos interlocutores e ocorreram algumas tentativas de relatar acontecimentos simples, ainda que por meio de gestos. Para Vigotski (2000) a melhora na linguagem verbal influencia a qualidade de vida dos alunos, uma vez que serão capazes de se comunicar de maneira mais efetiva e de expressarem suas vontades e necessidades.

No que tange a segunda habilidade, de leitura/escrita, a comparação demonstrou que as adequações curriculares foram importantes para os resultados obtidos, os materiais

diferenciados, o rotina semanal de atividades, que estimulavam tal habilidade, a quantidade de atividades realizadas no semestre, sucessivas vezes, e as atividades em grupo foram determinantes para o sucesso desse processo.

Como aponta Santos (2016), a medida que as intervenções iam sendo realizadas o comportamento dos alunos foi se modificando, passaram a se interessar pelos livros, por folhearem os mesmos, identificar imagens, manusear o alfabeto móvel, ouvir com mais atenção histórias curtas, entre outros.

Em relação à habilidade de raciocínio lógico matemático foi possível, por meio de atividades específicas e uso jogos pedagógicos, despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da matemática. Como argumenta Baleixo (2016), se faz necessário que os alunos com TEA sejam estimulados com atividades diferenciadas, criativas e dinâmicas.

As atividades pedagógicas realizadas para desenvolver as habilidades sensoriais foram pouco eficazes, ganhando notoriedade somente os aspectos de sensibilidade tátil e contato visual.

Segundo os estudos de Cunha (2019), é notório os prejuízos nas habilidades motoras. As atividades desenvolvidas, de cunho pedagógico, objetivaram, entre outros aspectos, o reconhecimento do corpo, o desenvolvimento da coordenação motora fina, com atividades de pintura, manejo correto de pegar no lápis e lateralidade, objetivando o processo de escrita. O desenvolvimento dessa habilidade possibilitou uma maior autonomia das habilidades adaptativas tais como: vestir sozinho, usar o banheiro adequadamente, se alimentar sozinho, entres outros aspectos, já descritos nas avaliações. Trabalhar com estas habilidades também contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita e raciocínio lógico matemático.

Outra habilidade explorada foi a social, os resultados demonstraram que a convivência dos alunos com TEA e seus pares, da mesma faixa etária, contribuiu para o seu desenvolvimento, mas a interação por si só não foi garantia de aprendizagem, foi necessário também mudanças no ambiente e ações planejadas. Mesmo que a estratégia para a inclusão seja o coletivo, os resultados demonstraram que o aluno não consegue ficar muito tempo na sala comum e se fez necessário um plano de atividades a serem realizadas dentro e fora dela.

A “sala de inclusão”, que existe na escola, foi um espaço riquíssimo para a realização de algumas atividades individuais, com objetivo de minimizar alguns comportamentos disfuncionais. Na análise realizada, essa prática não foi vista como segregação, uma vez que o aluno era levado a este ambiente para realização de atividades específicas.

Tratando-se especificamente dos resultados obtidos, pôde-se avaliar as intervenções didáticas como satisfatória, isto posto, conclui-se que, apesar das dificuldades decorrentes do transtorno, não se pode deixar de acreditar no potencial do aluno, deve-se, em contrapartida, fazer com que o aluno se desenvolva, por meio de práticas alternativas que favoreçam a aprendizagem dos mesmos.

É de suma importância salientar que mesmo com resultados positivos, o processo foi lento, complexo, com idas e vindas, com acertos e erros. Algumas atividades se mostraram eficazes outras não, muitas vezes os objetivos foram reavaliados e as metodologias modificadas.

Mesmo não sendo o foco da pesquisa, ficou evidente que a inclusão do aluno com TEA, na escola, só será eficaz se o professor possuir formação específica e inserir, em sua prática, estratégias e condições adequadas para que os alunos possam aprender, individual e coletivamente. Para Capellini (2018), o professor é responsável pela elaboração de estratégias, no que tange a avaliação dos alunos com deficiência. A autora dispõe sobre a importância da formação inicial e continuada desses professores.

De forma implícita, as professoras regentes e as professores de apoio demonstraram insatisfação no atendimento ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo de Aparecida de Goiânia, em relação à formação continuada, quanto às orientações específicas, no que tange ao atendimento do aluno com TEA. É sabido que a formação continuada possibilita aos professores a atualização e a transformação de sua prática docente. O acesso ao conhecimento permite a resignificação dos princípios docentes e maior possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. Mas, aos olhos da pesquisadora, a formação continuada sozinha não é capaz de desabrochar, em alguns professores, a vontade de trabalhar de forma inclusiva, resignificando suas práticas pedagógicas e participando do processo. Diante disso, Cunha (2019) ainda nos lembra que devemos começar a mudança de dentro para fora, isto é, começamos por nós educadores.

Não foi observada, durante a pesquisa, qualquer atitude efetiva das professoras regentes em promover a intervenção pedagógica para os alunos com TEA. As adequações curriculares eram realizadas pelas professoras de apoio, mas não objetivava o desenvolvimento da cognição. Elas viam a escola apenas como um espaço de socialização e desenvolvimento das habilidades sociais e adaptativas para os alunos.

Para a realização das atividades, as professoras de apoio buscavam inspiração na internet, em poucas orientações da coordenadora pedagógica e algumas orientações da

Subcoordenadoria de Inclusão Escolar, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo.

Contudo, as professoras de apoio se mostraram proativas, no quesito adequação curricular. Foi identificado que as professoras de apoio eram responsabilizadas, por grande parte dos funcionários da escola, pela inclusão do aluno, o que acarretava uma sobrecarga para elas. Essa sobrecarga foi percebida constantemente, não só em situações extremas, mas também nas atitudes simples do dia a dia. Essa falta de apoio da equipe escolar causava angústia e desmotivação das professoras de apoio, pois elas se viam sozinhas. Por vezes, foi possível observar os olhares maldosos quando as professoras de apoio retiravam os alunos da sala comum, por estarem agitados e/ou agressivos e utilizava outros espaços para acalmá-los.

A relação entre as professoras de apoio e os alunos, incluindo a pesquisadora, foi construída com muita ambivalência de sentimentos. Ora nos sentíamos motivadas, quando percebíamos alguns avanços, mesmo pequenos, ora nos sentíamos desmotivadas, quando não percebíamos avanço ou até regressos na aprendizagem adquirida.

Não há como negar a importância da afetividade no processo de aprendizagem e é por meio das interações sociais que a afetividade se desenvolve. Os estudos de Kanner (1943 *apud* Bosa 2000) demonstraram que, os alunos com TEA apresentam dificuldades em se relacionar afetivamente e socialmente com outras pessoas. As análises dos resultados demonstraram que foram construídos vínculos afetivos positivos, entre as professoras e os alunos atendidos, eles reconheciam suas professoras de apoio e demonstravam, por meio do abraço, aceitação do toque, entre outros, esses sentimentos. Esses foram estabelecidos antes do início das intervenções. Para Cunha (2019, p. 53):

A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções.

Durante a pesquisa, em algumas situações, essas relações não eram tão harmônicas, quando os alunos eram contrariados, em muitas situações, as professoras de apoio e a pesquisadora foram agredidas, mas no geral foram relações positivas.

Foi possível perceber e vivenciar um sentimento de abandono por toda equipe escolar, no que se refere à parceria com as famílias. Quase todos os responsáveis não participaram do processo escolar dos filhos e quando compareciam à escola era para cobrar ou reclamar de alguma situação ocorrida. É nesse sentido que Cunha (2019, p. 89) ressalta que, “[...] escola e

família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental”.

Atender o aluno com TEA na escola comum é um desafio, ensinar alunos com TEA foi um processo desgastante, vivenciei professoras de apoio tendo que fazer intervenções sozinhas com seus alunos, mas também foi gratificante, pois vivenciei e comprovei que as intervenções utilizadas contribuíram para o desenvolvimento das habilidades trabalhadas no Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Foi uma aprendizagem que, para muitos, poderia ser insignificante, mas, para os envolvidos, os avanços foram significativos.

Na prática, ficou claro que a ausência de comprometimento com as questões da inclusão acarretou em algumas práticas escolares excludentes ou, em alguns momentos, a não prática.

Findamos relatando que, mais aprendemos que ensinamos e hoje, enquanto profissional me posiciono a favor dessas guerreiras chamadas de professoras de apoio.

Portanto, esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para o fortalecimento desta discussão e possa ter apontado novos horizontes, para a construção de caminhos que levem ao desenvolvimento dos alunos com Transtornos do Espectro Autista na escola comum.

Referências Bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-1. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-1 – *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, 1952.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V – *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-IV-TR: Associação Americana de Psiquiatria. DSM-IV-TR – *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, 2002.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. *Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura*. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda. *A (re) significação do brincar das crianças autistas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. 2005.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*: São Paulo. Martins Fontes. 1977.
- BALEIXO, B. R. *Á criança com transtorno do espectro autista (tea): um olhar voltado para os saberes matemáticos*. IV EEMAI. São Carlos – SP. 2016.
- BELEI, R. A. S; GIMENIZ-PASCHOAL, R; NASCIMENTO, E. N; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [...]: 187-199, 2008.
- BIASÃO, Mirian de Cesarano Revers. *Transtorno do Espectro Autista*. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs.). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá: Eduem, 2014.
- BOSA, Cleonice. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações*. In: Baptista, Bosa e colaboradores. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio R. *Autismo e educação: atuais desafios*. In: Baptista, Bosa e colaboradores. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL, 2015, *Lei nº 13.146, de seis de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. 2015.
- BRASIL, *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil, 2012.
- BRASIL. “*Lei Romeo Mion*” *Lei nº 13977 de 9 de janeiro de 2020*. Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), Brasília. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017
- BRASIL. CNE. CEB. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. *Lei nº. 11.271, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei. nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994.

BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. 2011

BRASIL. *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 de jan. 2001

BRASIL. *Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 de out. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: contrastes e semelhanças entre dois países*. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, R.E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVACO, Nora. *Minha Criança é diferente?* Diagnóstico, prevenção e estratégias de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2016.

- CUNHA, Eugênio. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 8 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2019.
- DEL PRETE, Almir; DEL PRETTE Zilda A. P. *Psicologia das relações sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petropolis, RJ: Vozes, 2001.
- DIANEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *O conceito de compensação no diálogo de Vigotski e com Adler: desenvolvimento e educação e deficiência*. 2014.
- DONVAN, John; ZUCKER, Caren. *Outra Sintonia: a história do autismo*. Trad. Luiz A. Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- EVANS, P. *Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial*. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Parirus, 1994.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FISCHMAN, G. E; CRUDER, G. *Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação*. *Revista Educação e Realidade*, 28 (2): 39-53, 2003.
- FRANZIN, Simone. *O diagnóstico e a medicalização*. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs.). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá: Eduem, 2014.
- GARCEZ, A; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. *Produção e análise de videogravações em pesquisa qualitativas*. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2. P. 249-262, mai./ago. 2011.
- GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. *Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural*. In: SHAMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto. (Orgs.). *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: Eduem, 2012.
- GARCIAS, Gilberto de Lima. *Genética do autismo*. In: Schmidt (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial).
- GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. *Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente*. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.
- GOERGEN, Sônia M. *Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): Considerações introdutórias à temática*. In: Schmidt (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial).
- GONÇALVEX, Augusto, C.A.B. *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma epistemologia da educação musical contemporânea*. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO. (Orgs.). *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2004.
- GRINKER, Richard. *Autismo: um mundo obscuro e conturbado*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.
- HAGE, Simone Rocha de Vasconcelos. *Protocolo de Observação Comportamental – PROC: Valores de referência para uma análise quantitativa*. Rev. CEFAC, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/32-12.pdf>.

KAJIHARA, Olinda Teruko. *1943-2013: Setenta anos de pesquisas sobre o autismo*. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs.). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá: Eduem, 2014.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LODI-CORRÊA, Samantha. *Krupskaia: vida, obra e a sua contribuição à teoria educacional histórico-cultural*. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO. (Orgs.). *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LURIA, A. R. *O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas*. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e OUTROS. *Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento da criança*. São Paulo: Moraes, 1991. P. 76-94.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; MOURA, Manoel Oriovaldo. *Dos princípios às ações organizadoras da atividade pedagógica*. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO. (Orgs.). *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

ORRÚ, Silvia Ester. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

PACHECO, José. *Inclusão não rima com solidão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PEDERIVA, P. L.M. *Educação na perspectiva histórico-cultural*. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO. (Orgs.). *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

POKER, R.B. et. al. *Plano de desenvolvimento Individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária. 2013.

RODRIGUES, M. A. O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. 2015.

RIESGO, Rudimar. *Neuropediatria, Autismo e Educação*. In: Schmidt (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial).

SANTOS, Emilene Coco. *Linguagem escrita e a criança com autismo*. Curitiba: Appris, 2016.

SCHMIDT, Carlo. *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. In: Schmidt (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Série Educação Especial).

SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto. *Sobre Educação Especial em Pesquisas*. In: SHAMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto. (Orgs.). *Deficiência e Inclusão Escolar*. Maringá: Eduem, 2012.

SHIBUKAWA, Priscila H. Inclusão escolar de um aluno com autismo: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública – ciclo I. Monografia em Pedagogia. UNESP. São Paulo. SP. 2013.

SILVA, Maria Angélica. *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), UnB, Brasília. DF. 2017.

SOUZA, Edilania Medeiros. *Plano de Desenvolvimento Individualizado: Adaptado o currículo escolar os educandos com deficiência*. In: Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas-Abrapcorp, 4, 2010, Porto Alegre, RS. Anais (on-line). São Paulo: Abrapcorp, 2010. Disponível: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2010>. Acesso em: 16/01/2020.

TAKINAGA, Sofia, S. Transtorno do Espectro Autista: contribuições para educação matemática na perspectiva da teoria da afetividade. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo, 2015.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TEIXEIRA, J; NUNES, L. *Avaliação Inclusiva: A diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V – Fundamentos da defectologia*. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes. 2000.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2003.

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

WEDEKIN, Luana Maribele; ZANELLA, Andreia Vieira. *Problematizando o ensino de artes na educação regular: contribuições de Lev Vigotski*. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO. (Orgs.). *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ANEXOS

Anexo 1 – TCLE aos Responsáveis



CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

O seu filho XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX matriculado regularmente na Escola Municipal XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista está sendo convidado a participar da pesquisa *“Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: as contribuições para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Rede Pública Municipal de Ensino em Aparecida de Goiânia”*, de responsabilidade de Lívia Alves Moreira, aluna do Mestrado Profissional em Ensino e Educação Básica na Universidade Federal de Goiás. O objetivo principal desta pesquisa é elaborar, desenvolver e avaliar um Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado com atividades acadêmicas que auxilie no desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala comum.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração e benefício. Você é livre (como responsável pelo aluno) para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação do aluno a qualquer momento. A recusa não irá acarretar penalidade ou perda de benefícios, essa pesquisa não traz nenhum risco ao aluno XXXXX.

A pesquisa será realizada no horário de aula do seu filho na mesma Unidade de Ensino onde se encontra matriculado sob a presença do profissional de apoio especializado responsável pelo seu atendimento.

A pesquisa será realizada em cinco etapas durante um semestre como descrito abaixo:

Inicialmente farei observações de toda a rotina escolar, anotarei em um diário de campo para análise, posteriormente se dará a aproximação da pesquisadora com o aluno objetivando a criação de vínculo e confiança.

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica. Universidade Federal de Goiás. Campus II – Cx P. 131, Bairro Samambaia, Goiânia, Goiás. CEP. 74001-970. Fone: (62) 3521-1063. Email institucional: reitoria@reitoria.ufg.br.

Em um segundo momento acontecerá à avaliação do desenvolvimento do aluno nas habilidades: comunicativas, leitura/escrita, raciocínio lógico matemático, sensoriais, motoras, sociais e adaptativas.

Em um terceiro momento, após análise dos dados a pesquisadora elaborará o Plano de Atendimento a ser desenvolvido durante o semestre com o aluno.

Em um quarto momento ocorrerá à participação (intervenção) da pesquisadora com a elaboração da nova rotina junto ao aluno e posteriormente no desenvolvimento das atividades propostas, o trabalho será realizado durante todo o semestre, uma vez por semana. Serão oportunizados ao aluno vários recursos metodológicos objetivando seu desenvolvimento. Essas atividades pedagógicas poderão ser realizadas na sala comum ou em outro espaço da unidade de ensino mediante ao objetivo proposto.

Na última etapa será realizada à análise dos dados por meio de uma avaliação diagnóstica final no intuito de verificar se o plano de atendimento favoreceu o desempenho do aluno.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mas não participará de nenhum momento para não influenciar nos resultados.

Faz-se necessário a autorização da senhora para que todo o momento desta pesquisa envolvendo seu filho seja: observados, fotografados e filmados, mas lhe assegurado que o nome de seu filho não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, os dados provenientes de participação de seu filho, tais como as observações, as fotos e as gravações ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Consequentemente nenhuma dessas informações descritas aparecerá na pesquisa, o aluno terá o nome fictício e as fotos e gravações serão utilizadas somente para análise de dados. Apenas atividades realizadas durante a pesquisa aparecerá na dissertação.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos acerca a possibilidade dos alunos com TEA serem escolarizados na escola comum, além de propiciar mudanças nas práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento a esses alunos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contactar a pesquisadora por meio do telefone (62) XXXXX-XXXX as ligações poderão ser feitas a cobrar em horário comercial ou pelo email: XXXXXXXXXXXX.

Se as dúvidas sobre os direitos do seu filho, como participante desta pesquisa, não for totalmente esclarecida pela pesquisadora, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

A pesquisadora garante que os resultados dos estudos serão devolvidos por meio de um relatório ao responsável, profissional de apoio especializado e direção da escola com base nos resultados construídos, podendo ser publicado posteriormente.

Esse documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira e segunda página rubricada e a terceira assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

A criança envolvida receberá o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para que possa ter ciência da pesquisa e decidir se tem interesse ou não em participar a decisão será via oral o qual será gravado (áudio).

Sendo o que se apresenta à senhora XXXXXXXXXXXXXXXX inscrita sob o RG número XXXXXXXX e CPF. XXXXXXXXXXXXXXXX concorda e autoriza a participação da sua filha no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, 20 de agosto de 2019.

Responsável pelo participante	Lívia Alves Moreira Pesquisadora Responsável

APÊNDICES

Apêndice 1- Produto Educacional

Segundo o Documento da Área de Ensino da CAPES (BRASIL, 2013, p. 24-25), durante a pesquisa do mestrado profissional, o mestrando deve:

Desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeos-aula, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante.

Como produto educacional, esta pesquisa apresentou uma proposta de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI). Um instrumento de aprendizagem construído pela autora desse estudo e usado para avaliação inicial, escolha de atividades específicas e análise dos resultados que subsidiaram o planejamento da ação educacional apresentado. O PDEI teve por objetivo auxiliar os alunos a alcançarem as exigências do currículo padrão da escola. Dessa forma, foi necessária a adequação no currículo e a utilização de instrumentos pedagógicos específicos para este intento.

O PDEI foi elaborado tendo como base os estudos de Cunha (2019), Santos (2016), Ulliane (2019), Poker (2013) e Hage (2012).

O instrumento construído é dividido em:

6. Identificação do aluno;
7. Diagnóstico do aluno;
8. Condição do desenvolvimento do aluno;

Avaliação inicial analisando os itens: habilidades comunicativas, habilidades de leitura/escrita, habilidades de raciocínio lógico matemático, habilidades sensoriais, habilidades motoras, habilidades sociais e habilidades adaptativas;

9. Plano de atendimento;

9.1 Objetivos a serem trabalhados nas habilidades de maior comprometimento;

9.2 Atividades a serem desenvolvidas durante o período de atendimento;

10. Avaliação final foi realizada com os mesmos itens descritos na avaliação inicial, analisando a eficácia das atividades direcionadas para o desenvolvimento do aluno com TEA.

As metodologias utilizadas no período da pesquisa foram relacionadas aos objetivos de cada aluno e respeitando a idade cronológica, desenvolvimento intelectual e o ano escolar que estavam inseridos.

As atividades referentes às habilidades leitura/escrita e raciocínio lógico matemático foram adaptadas mediante os conteúdos curriculares, referentes ao ano escolar de cada aluno atendido.

Apêndice 2 – Proposta de Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado

PLANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

1. IDENTIFICAÇÃO

Aluno:

Idade atual: Ano Escolar: Tempo escolar:

Responsável:

Unidade de Ensino:

Professora Regente:

Profissional de Apoio:

2. DIAGNÓSTICO

2.1: Local de atendimento:

2.2: Transtorno do Espectro Autista: Nível 1 () Nível 2 () Nível 3 ()

2.3: Data do diagnóstico:

2.4: Medicações:

3. DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

3.1: Habilidades Comunicativas

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Apresenta fala						
Responde quando é chamado?						
Apresenta ecolalias						
Usa gestos para se comunicar						
Relata acontecimentos simples de modo compreensível						

3.2 Habilidades de Leitura/Escrita

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Conhece as vogais						
Conhece as letras do alfabeto						
Reconhece a diferença entre letras e números						
Domina sílabas simples						
Ouve histórias com atenção						
Consegue compreender e reproduzir histórias						
Participa de jogos, atendendo às regras?						
Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária						
Sabe soletrar						
Consegue escrever palavras simples						
É capaz de assinar seu nome						
Escreve pequenos textos e/ou bilhetes						
Escreve sob ditado						
Lê com compreensão pequenos textos						

3.3 Habilidades de raciocínio lógico matemático

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NAO	ÀS VEZES	SIM	NAO	ÀS VEZES
Relaciona quantidade ao número						
Soluciona problemas simples						
Reconhece os valores dos preços dos produtos						
Identifica o valor do dinheiro						
Diferencia notas de moedas						
Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.						
Reconhece a relação entre números e dias do mês						
Identifica dias da semana						
Reconhece horas do relógio digital						

3.4. Habilidades Sensoriais

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Sensibilidade à luz						
Sensibilidade tátil						
Sensibilidade olfativa						
Alimentação seletiva						
Sensibilidade auditiva						
Faz contato visual						
Apresenta movimentos repetitivos						

3.5 Habilidades Motoras

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Reconhece seu corpo						
Apresenta coordenação motora grossa (correr, pular, equilibrar, chutar, subir).						
Apresenta coordenação motora fina (desenhar, pintar, manusear pequenos objetos).						
Lateralidade						
Apresenta percepção espacial						

3.6 Habilidades Sociais

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Brinca com colegas						
Reconhece sua professora e os colegas da sala						
Prefere adultos						
Não brinca, mas permanece próxima das outras crianças						
Resiste à interação e procura isolar-se						
Apresenta reações de desregulação emocional: raiva, agressividade, choro						
Apresenta autoagressão						
Apresenta fixação por brinquedos/objetos?						
Apresenta medos/fobias?						
Permanece sentado na cadeira ou no chão?						
Demonstra ouvir com atenção quando o professor esta falando						
Necessita de fala exclusiva do profissional de						

apoio						
Necessita de toque físico ou modelo para iniciar a atividade?						
Consegue iniciar e terminar a atividade?						
Resiste um novo ambiente para aprender?						
Necessita de cartões visuais para regras básicas?						

3.7 Habilidades Adaptativas

AVALIAÇÃO	INICIAL			FINAL		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Veste-se sozinha						
Faz uso do banheiro						
Solicita água, comida, etc.						
Alimenta-se sozinha						
Identifica situação de risco/perigo						
Demonstra comportamento preventivo e de autoproteção diante de aventuras, riscos e novidades?						
Apresenta comportamentos de autocuidado e higiene pessoal?						
Necessita de tempo livre ou alternância entre uma atividade e outra?						

4. PLANO DE ATENDIMENTO

4.1 OBJETIVOS

HABILIDADES	
Comunicativas	
Leitura/escrita	
Raciocínio Lógico matemático	
Sensoriais	
Motoras	
Sociais	
Adaptativas	

4.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

HABILIDADES	
Comunicativas	
Leitura/escrita	
Raciocínio Lógico matemático	
Sensoriais	
Motoras	
Sociais	
Adaptativas	

5: AVALIAÇÃO FINAL

HABILIDADES	
Comunicativas	
Leitura/escrita	
Raciocínio Lógico matemático	
Sensoriais	
Motoras	
Sociais	
Adaptativas	

Lívia Alves Moreira
Pesquisadora Responsável