



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO

**PRÁTICAS DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE, RS**

AURISTELA DE OLIVEIRA FERNANDES

Jaguarão,RS
2017

AURISTELA DE OLIVEIRA FERNANDES

**PRÁTICAS DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS**

Relatório Crítico Reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Paula Trindade da Silva Selbach

Jaguarão

2017

Fernandes, de Oliveira Auristela. Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas do município de Alegrete, RS. 22/08/2017. 81 páginas.

Relatório - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, 22/08/2017

Orientador: Prof. Dr^a Paula Trindade da Silva Selbach

1. TEA; 2. Inclusão 3. Práticas docentes

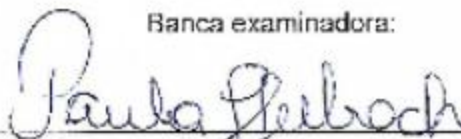
AURISTELA DE OLIVEIRA FERNANDES

**PRÁTICAS DOCENTES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS**

Relatório Crítico Reflexivo apresentado ao Curso de
Mestrado Profissional da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

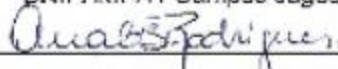
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 22 de agosto de 2017.

Banca examinadora:



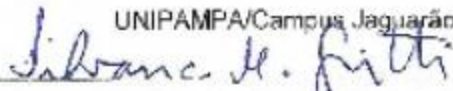
Prof.^a. Dr.^a Paula Trindade da Silva Selbach

UNIPAMPA / Campus Jaguarão



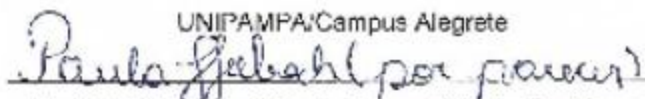
Prof.^a. Dr.^a. Ana Cristina da Silva Rodrigues

UNIPAMPA/Campus Jaguarão



Prof.^a. Dr.^a. Silvana Maria Gritti

UNIPAMPA/Campus Alegrete



Prof.^a. Dr.^a. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

FAE/UFPEL

Dedicatória:

Dedico este trabalho à Prof^a. Dr^a. Paula Trindade da Silva Selbach que aceitou orientar meu trabalho e contribuiu com minha prática e envolvimento com uma proposta de escola inclusiva, por sua dedicação e apoio incondicional ao meu trabalho.

E ainda a D., meu primeiro aluno com TEA que mudou minha prática docente e minha constituição como educadora e ser humano.

AGRADECIMENTO

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, que foram imprescindíveis neste processo.

A todos os colegas de curso que me proporcionaram grandes aprendizados.

A minha família que não mediu esforços e apoio para concretização deste trabalho.

Especialmente ao meu irmão Adil de Oliveira Fernandes que tanto insistiu e acreditou em mim.

À minha prima, amiga-irmã Silvia Cristiane Mafaldo de Oliveira que não mediu esforços em um momento em que mais precisei, levando à agência dos Correios meu documentos que permitiram a inscrição para a seleção deste Mestrado Profissional

À colega Graciela Gonçalves Andrade, uma das maiores incentivadoras deste trabalho, de minha participação e aprovação no Mestrado.

Aos colegas Lilian Almeida e Anderson Iturbides parceiros nesta caminhada.

Aos colegas da Rede Municipal de Alegrete que aceitaram este desafio, também aos colegas das escolas em que atuo por estimularem e apoiarem esta árdua e prazerosa tarefa.

Aos colegas do Núcleo de Assessoria e Avaliação Pedagógica, do qual fiz parte, com muita honra. Minha admiração a este grupo ímpar em minha vida.

Ao professor Jorge Antônio da Silva Sitó, Ex-secretário de Educação e Cultura do Município, meu professor, que sempre nos incentivou ao rigoroso estudo e com quem aprendi que ser professor é ser eterno aprendiz.

À Prof.^a Paula Trindade da Silva Selbach que aceitou o desafio de orientar meu Relatório Reflexivo.

Educação é fundamental, e com isso todo mundo concorda. Mas na prática, o Brasil não consegue ir adiante e transformar a educação em prioridade nacional. Existem razões sérias e profundas para isso e essas razões são políticas.

Nossa história foi mais ou menos assim: no início os colonizadores portugueses mandavam seus filhos para estudar em Lisboa. Iam estudantes, voltavam senhores. Foi assim que se criou a casa grande e a senzala. Filho de branco, doutor, filho de negro, escravo, analfabeto. Com o tempo a coisa continuou. Rico educado. Pobre sem escola. É o desejo de todos, o sonho da maioria. Educar seus filhos. Levá-los à universidade, conseguir ser doutor, ser gente, mudar de futuro, mudar de mundo.

É o que não tem limite. É a ultrapassagem...

(Herbert de Souza, 1993)

RESUMO

Este Relatório Crítico- Reflexivo é resultado de uma pesquisa-ação que objetivou oportunizar espaços de reflexão sobre o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em encontros de partilha de saberes com professores da Rede Municipal de Alegrete, RS. A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica, em encontros denominados Discutindo o Autismo em Rede, com a participação de professores regentes, profissionais de apoio de alunos com deficiência e professores do Atendimento Educacional Especializado, embasados em demandas do grupo de sujeitos desta pesquisa, coletadas por meio dos instrumentos diagnósticos propostos na intervenção. Durante os encontros os sujeitos tiveram a oportunidade de dialogar, expressar suas dúvidas e angústias diante do tema proposto, elaborando recursos que foram aplicados aos alunos com TEA matriculados em escolas da Rede Municipal, analisando suas reações e as implicações na aprendizagem dos mesmos. Analisando os dados coletados, pode-se concluir que a formação docente e espaços de discussão sobre o processo de uma educação inclusiva, se fazem muito necessários no contexto educacional, bem como os sujeitos puderam observar que os recursos produzidos são importantes para os avanços das crianças com TEA na escola e na vida. A partir desse processo considera-se importante a manutenção de encontros com o grupo, que tornou-se permanente em estudos no tema, no município de Alegrete.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista – Inclusão - Práticas docentes

RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo es el resultado de una investigación que objetivo brindar espacios de reflexión sobre el proceso de inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en encuentros para compartir conocimientos con profesores de la Red Municipal de Alegrete, RS. La metodología utilizada fue la intervención pedagógica, en encuentros denominados Discutiendo el Autismo en Red, con la participación de profesores regentes, profesionales de apoyo a alumnos con discapacidad y profesores del Atendimento Educacional Especializado, basados en demandas del grupo de sujetos de esta investigación, recogidos por medio de los instrumentos de diagnósticos propuestos en la intervención. Durante los encuentros los sujetos tuvieron la oportunidad de dialogar, expresar sus dudas y angustias ante el tema propuesto, elaborando recursos que fueron aplicados a los alumnos con TEA matriculados en escuelas de la Municipalidad, analizando sus reacciones y las implicaciones en el aprendizaje de los mismos. Al analizar los datos recolectados, se puede concluir que la formación docente y los espacios de discusión sobre el proceso de una educación inclusiva, se hacen muy necesarios en el contexto educativo, así como los sujetos pudieron observar que los recursos producidos son importantes para los avances de los niños con TEA en la escuela y en la vida. A partir de ese proceso se considera importante el mantenimiento de encuentros con el grupo, que se hizo permanente en estudios en el tema, en el municipio de Alegrete.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista – Inclusión- Prácticas docentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Gráfico do perfil dos sujeitos da pesquisa – gênero.....	41
Figura 02 - Perfil dos Sujeitos/Faixa etária.....	41
Figura 03 - Perfil dos Sujeitos-Função na escola.....	42
Figura 04 - Perfil dos Sujeitos/Série ou ano de atuação.....	43
Figura 05 - Quadro 1 – Participantes da Pesquisa	44
Figura 06 - Quadro 2: Distribuição dos Livros para o Trabalho em grupo.....	49
Figura 07 - Material do Site Neurosaber – Escalas de avaliação do TEA.....	51
Figura 08 -Quadro 3: Material distribuído no encontro.....	57
Figura 09 - Foto do grupo elaborando os materiais para aplicação nas escolas.....	57
Figura 10 - Ficha de Comunicação Alternativa.....	59
Figura 11 - Ficha com fotos das rotinas de um aluno com TEA	60
Figuras 12, 13,14 – Apresentação no Seminário Final.....	62
Figura 15 – Quadro 4 - Resultados do Questionário Final.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Cronograma dos Encontros de Intervenção.....	47
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CID - Classificação Internacional de Doenças

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

PPGEdu – Programa de Pós Graduação em educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TEIAS – Tecnologia em Educação para a inclusão e aprendizagem em sociedade

SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para letramento de pessoas com Autismo

DIR – Developmental, Individual, Diferrence, Relationship-Based

SUMÁRIO

I.INTRODUÇÃO.....	15
II. DOS MOTIVOS E FUNDAMENTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	17
2.1 Justificativa.....	17
2.2.A história da pesquisadora.....	21
IV. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	23
4.1. Transtorno do Espectro Autista (TEA): um desafio ao longo da História.....	23
4.2. Alguns dados sobre a pesquisa em TEA no Brasil.....	
e minhas percepções docentes: entrelaçando percepções e conhecimentos.....	28
V.REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	33
5.1.Procedimentos Metodológicos.....	33
5.2. O Contexto da Intervenção.....	34
5.3.Sujeitos da Intervenção.....	35
5.4.Dinâmica da Intervenção:.....	36
5.4.1.Círculos de Aprendizagem.....	36
5.4.2.Instrumentos de registro e avaliação da Intervenção.....	38
5.4.2.1. A Caderneta de Metacognição.....	38
5.4.2.2. O Seminário final.....	39
5.5. Tipo de Pesquisa e Instrumentos de Diagnóstico para a Intervenção:.....	39
5.6.Análise dos dados do Questionário: primeiras “pistas” para a Dinâmica da Intervenção	
.....	40
5.6.1 Perfil dos sujeitos envolvidos com a Intervenção.....	40
5.6.1.1 Gênero.....	40
5.6.1.2 Faixa etária.....	41
5.6.1.3 Atuação Profissional.....	42
5.6.1.4 Série/Ano de atuação.....	43
5.6.1.5 Conhecendo mais alguns aspectos do grupo da Intervenção.....	43
5.7. Avaliação e monitoramento da Intervenção:.....	46
5.8. Cronograma da Intervenção.....	47
VI. OS CÍRCULOS DE APRENDIZAGEM: a intervenção.....	48
VII.MOSTRA DAS APRENDIZAGENS.....	63
VIII. O QUESTIONÁRIO FINAL.....	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICES.....	78

I. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) que desafia professores e educadores, pois apesar das inúmeras pesquisas e esforços na área da saúde e educação para identificar suas causas e amenizar as dificuldades, ainda não foi possível chegar entender as causas deste transtorno, apesar dos muitos esforços já foram envidados desde as primeiras publicações sobre o transtorno com Léo Kanner (1943) até a atualidade com o desenvolvimento de pesquisas.

Com as iniciativas, em nível mundial, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, algumas políticas foram implementadas, inclusive no Brasil, no sentido de avançar no processo de inclusão dessas pessoas. Entretanto, temos muitas interrogações, muito a pesquisar e colaborar com a qualidade de vida e educação desses cidadãos.

No âmbito educacional, há muitas dificuldades a serem superadas, como a necessidade do investimento em formação continuada envolvendo o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA), elaboração de recursos de comunicação alternativa, o apoio de equipe multiprofissional às famílias e escola, entre outros.

O medo e o desconhecimento, percorrem nossas escolas quando se trata de inclusão de pessoas com deficiência e, ainda mais, com Transtorno do Espectro Autista, que atinge muitas de nossas crianças, afetando a comunicação, interação e linguagem.

Carvalho (2011) afirma que pensar na diferença, ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros. E diferentes somos todos. Cada um com seus canais de aprendizagem, habilidades e dificuldade. Portanto, abordar o tema da inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista em nossas escolas é respeitar essas diferenças e buscar os recursos para atingir uma aprendizagem significativa na vida desses alunos.

Vivenciei, no trabalho do *Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Alegrete*, do Estado do Rio Grande do Sul, como Psicopedagoga, e nas próprias práticas que desenvolvo como Professora no Ensino Fundamental, muitos casos de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que tem sido muito questionado nos meios educacionais.

Para Vygotsky (1984), as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento. Percebe-se que é justamente esta área atingida nessas crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido questionamos: Como qualificar o processo de inclusão de crianças com em salas de aula de ensino comum, como facilitar esta linguagem e comunicação?

Segundo os educadores, colegas da Rede Municipal e Estadual com quem trabalho, este transtorno é um dos mais difíceis de enfrentar no seu dia-a-dia. Portanto, avançar nos estudos, proporcionar espaços de discussão e aprofundamento sobre o tema, são estratégias que podem transformar as práticas docentes, justificando a intervenção proposta.

Como educadora vivenciei experiências desafiadoras do processo de inclusão, principalmente em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, dentre elas, contradições entre as políticas de inclusão e a realidade vivenciada. Tais desafios tornaram-se motivadores na busca de recursos que facilitem o processo de inclusão, levando-me à reivindicação por Profissionais de Apoio para auxiliar as turmas com alunos com deficiência nas escolas da Rede Municipal, pois em muitos casos, é necessária a presença deste profissional junto ao professor regente, bem como a necessidade de pesquisar sobre TEA, tanto na Pós-graduação em Psicopedagogia como em cursos realizados sobre o tema.

Por essa história e experiência, fui convidada a compor a equipe da Secretaria de Educação e Cultura de meu município, especificamente no Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade, criado por mim e uma colega psicopedagoga, com o objetivo de acompanhar os alunos com deficiência matriculados nas escolas da Rede Municipal de Alegrete, RS, onde passei a conhecer e auxiliar no processo de inclusão de alunos com deficiência de 35 escolas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Desempenhei esta atividade concomitante ao meu trabalho de regência de turmas de primeiro ano, na Rede Estadual.

O envolvimento com Núcleo me proporcionou muitos desafios e experiências significativas, como conhecer a realidade e a angústia de meus colegas e muitos alunos com TEA matriculados nas escolas da Rede Municipal, bem como casos de avanços em algumas práticas. Segundo a minha vivência e o acompanhamento dos colegas, necessitamos investir em momentos de trocas de experiência e formação continuada,

refletindo nas propostas desses encontros, metodologias que podem ser aplicadas com esses alunos e seus reflexos na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na perspectiva de investigar esses desafios e elaborar recursos para aplicação em sala de aula, realizamos esta pesquisa a qual compõe, também, minha formação no Mestrado Profissional em Educação, por meio de uma proposta formativa de caráter interventivo e reflexivo. Trata-se de um estudo de foco intervencionista, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (PPGEdu) – Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, com o objetivo de oportunizar espaços de reflexão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA por meio de encontros de partilha de saberes com professores da Rede Municipal de Alegrete, RS. Para tanto organizamos assessorias pedagógicas com subsídios teóricos e recursos que qualificassem as práticas desenvolvidas na Inclusão de crianças com TEA; bem como incentivamos a criação de um Núcleo Permanente de Estudos em Autismo em Alegrete, RS, com a parceria de IES (Instituições de Ensino Superior), e a Rede de atenção básica.

A temática, com a qual estive envolvida profissionalmente também refletiu a expectativa dos colegas em aprofundarem-se no estudo deste que é um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento que mais dificulta o processo de inclusão em escolas de meu município, por suas características extremamente variadas, comportamentos distintos e imprevisíveis.

II. DOS MOTIVOS E FUNDAMENTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

2.1. Justificativa

A Educação Inclusiva tem sido tema frequente nos meios educacionais. A política nacional vigente, nessa perspectiva, tem impulsionado ações no sentido de garantir o direito à educação a todos e todas.

Nesse contexto, algumas políticas públicas foram implementadas no Brasil, como, por exemplo, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96 que, em seu capítulo V, estabelece que a Educação Especial seja uma modalidade oferecida preferencialmente¹ na rede regular de ensino para educandos

¹ O termo preferencialmente refere-se à Educação Especial, que deve ser proporcionada na escola de ensino comum, e em caso de não haver o AEE nesta escola, então pode ser realizada em outros espaços que proporcionem este atendimento.

“portadores”² de necessidades especiais, os quais terão acesso, quando necessário, a serviços de apoio especializado na rede regular e, que “o atendimento educacional” será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes do ensino regular.

Cláudio Baptista (2002, p.168) afirma que tal avanço ainda não se verifica na prática, pois o termo preferencialmente, presente no texto legal, enseja chamar atenção para a ambiguidade que permanece na legislação, permitindo várias interpretações. Desse modo, a lei deixa brechas para interesses das instituições, ou seja, de acordo com as preferências de seus dirigentes.

Alguns marcos legais como a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Tais proposições repercutiram em nosso País dando origem a documentos e orientações, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, é implementado pelo MEC, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, objetivando, assim a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o

² Segundo a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) não devemos utilizar a expressão portadores, pois os membros deste Evento expressaram que deveríamos nos referir à Pessoa com deficiência, pois quem porta algo, pode desfazer do mesmo, mas não é o caso das deficiências.

direito e os benefícios da escolarização de estudantes que possuem ou não deficiência nas turmas do ensino regular.

Vale ressaltar que o Brasil também é signatário da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, que ocorreu no ano de 2007, e que contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações. Em 30 de março de 2007 se estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Esse cenário legal e normativo propicia, então, o surgimento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tendo como objetivo o acesso, a participação e a 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. O impacto mais imediato dessa Política foi à implantação de programas governamentais, tal como o *Programa Escola Acessível* (MEC/SEESP, 2012), voltado à adequação do espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. As escolas interessadas em participar deveriam apresentar suas demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola (MEC/SEESP, 2007).

Este foi um dos programas criados para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, instituído pela Portaria do MEC n. 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Através deste programa, o município de Alegrete recebeu quinze (15) salas de recursos multifuncionais para atendimento das crianças com deficiência matriculadas em Escolas de ensino regular. Em 2009 foram priorizadas 27 mil escolas. Entre 2007 a 2008 foram atendidas 2.543 escolas. Os recursos foram repassados por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE) à unidade executora.

Neste período é sancionado o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. À época ocorreram diversos questionamentos pelas Escolas Especiais, principalmente pelas mantidas pela APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Especificamente,

no município de Alegrete, onde temos a *Escola Especial Paul Harris*, mantida pela APAE, que participou de muitas reuniões proporcionadas pelo Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação Municipal, o discurso era de que “estavam fechando as APAES”.

Porém, segundo este decreto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ter um aspecto complementar à educação regular, não devendo ser substitutivo. Reafirma-se, com o Decreto, a condição de modalidade transversal da Educação Especial, a qual perpassa todos os níveis de ensino, não sendo exclusividade das classes especiais ou escolas especiais, como já fora explicitado, em 1996, no Artigo 58 da LDBEN 9394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.(LDBEN 9394/96).

Essa reafirmação da condição de modalidade, não substitutiva, apresenta o AEE como condição de permanência para os alunos com deficiência nas escolas. A mesma ideia foi interpretada também como uma “ameaça” ao segmento especializado privado-filantrópico; por essa razão, a preocupação das escolas mantidas pela APAE e o receio de serem “fechadas”.

A fim de promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo foi instituído, pelo Decreto n. 7611/2012 o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite*.

Observei neste período (a partir de 2008), uma maior atenção das Instituições de Ensino Superior do município, pois em muitos momentos fomos chamados para dialogar sobre o tema, tanto nas Universidades públicas, como particulares.

Por fim, destacamos nessa retomada histórico-legal a *Lei Berenice Piana*, sancionada em 2014, a qual institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da*

*Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*³. Esta lei é fruto da luta incessante de uma mãe que percorre o País reivindicando os direitos das pessoas com TEA, na intenção de garantir os mesmos direitos das demais pessoas com deficiência aos cidadãos com TEA.

Considero que da perspectiva legal há muitos progressos à inclusão educacional, temos uma legislação muito avançada. Mas como isso se reflete na práxis docente?

2.2. A história da pesquisadora

Em vinte e cinco anos atuando nas salas de aula de ensino regular do município de Alegrete, RS, vivenciando a ampliação das matrículas para as pessoas com deficiência e recebendo muitos alunos, pude passar por experiências difíceis, mas em todas evidenciando avanços cognitivos e comportamentais dessas crianças. Todos os alunos com deficiência as turmas das quais fui regente, apresentaram avanços no que tange ao processo de aprendizagem. Pude vivenciar todas as tentativas em prol de uma escola inclusiva, políticas públicas dos últimos anos, seus pontos positivos e fragilidades, os efeitos destas políticas, seus avanços e limitações no chão da escola e nas práticas docentes.

A partir de do ano 2000, passamos a receber um maior número de alunos com deficiência em nossas salas de aula e, ao mesmo tempo em que fui aprendendo na prática, senti a necessidade de aprofundar os conhecimentos para poder auxiliar e contribuir efetivamente com o desenvolvimento dos meus alunos.

Ao receber alunos com Transtorno do Espectro Autista, minhas angústias se ampliaram, bem como a curiosidade em aprofundar-me no tema. Um aluno em especial que, aos cinco anos, apresentou-se em minha sala diagnosticado com o Transtorno, não verbal, me instigou ainda mais a buscar alternativas para sua aprendizagem.

E conseguimos...!

Ele alfabetizou-se, aprendeu a calcular, aprendeu idiomas ao longo do Ensino Fundamental e, principalmente, aprendeu a interagir e ensinou aos colegas sobre a aceitação, a inclusão e o respeito às diferenças.

Posso considerar que foi e continua sendo um belíssimo aprendizado. A minha maior e melhor experiência como Educadora.

³ O termo supõe uma desordem espectral que envolve diversas condições (graus de comprometimento cognitivo, de comportamentos repetitivos, ausência ou não da fala, etc.) com ênfase na área da linguagem e interação social.

Muitas leituras, cursos, e com isso, teoria e prática aliadas, fui constatando e concordando com as atuais classificações do TEA.

O DSM-V, inclui classificação em graus de leve a severo, bem como a nova nomenclatura: Transtorno do Espectro Autista, o que observei em muitos alunos, pois alguns alunos adquiriram a fala no decorrer de seu desenvolvimento, se alfabetizaram, com mais ou menor incidência de movimentos estereotipados, outros nem tanto, por isso o termo Espectro.

E interação, sim! Quando não se comunicam, não é porque não queiram, mas porque têm imensa dificuldade em fazê-lo.

Todos podem aprender, todos aprendem e afirmo que a escola, com o apoio multiprofissional, tem papel fundamental na vida dessas pessoas, embora ainda com muitas falhas e falta de apoio necessário a uma verdadeira inclusão.

Porém, no caso das crianças com TEA, cujas causas não estabelecidas e o difícil manejo, se faz necessário aprofundar os estudos, apoiar os educadores, subsidiá-los com aporte teórico-metodológico para que possam qualificar suas práticas docentes e ampliar os horizontes em prol desta escola acolhedora, que recebe e dá garantias da permanência de todos e todas no processo ensino-aprendizagem. Para isso precisamos buscar mais, pesquisar mais, para que possamos qualificar mais esse processo.

É nesse sentido que propus esta pesquisa interventiva, para que pudesse trocar informações, expor esta experiência de momentos difíceis, porém, muito gratificantes e ainda elaborar recursos que auxiliem no processo de inclusão dos alunos com TEA, pois apliquei alguns que foram extremamente positivos, outros que podem ser qualificados e pude compartilhar com meus colegas.

Tendo em vista o exposto, justifica-se a pesquisa que propomos aos professores da Rede Municipal de Ensino de Alegrete, RS.

IV. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1. Transtorno do Espectro Autista (TEA): um desafio ao longo da História

Abordar o atual paradigma da inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista no ensino regular é respeitar as diferenças e buscar os recursos para atingir uma aprendizagem significativa na vida desses alunos.

A partir do último **Manual de Saúde Mental – DSM-5**, que é um guia de classificação diagnóstica, todos os distúrbios do autismo, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado **Transtornos do Espectro Autista – TEA** (DSM-5, 2014).

Rivière (COLL,2004,p.234) afirma que, apesar da enorme quantidade de pesquisas realizadas durante mais de meio século, o transtorno continua ocultando sua origem e grande parte de sua natureza, apresentando desafios à intervenção educativa e terapêutica.

É na busca da contribuição desses autores que realizamos nosso trabalho, respaldado na prática docente que confirma muitas das características desses sujeitos, bem como me faz concordar com a evolução em sua classificação, devido à heterogeneidade de níveis evolutivos. Em alguns casos há evoluções, já observei crianças não verbais, que não haviam desenvolvido a fala e ao conviver com outras crianças, na escola, por exemplo, desenvolveram a linguagem, a intenção de se comunicar, necessidades educativas e terapêuticas e perspectivas vitais bastante diferentes.

Cada criança tem características e graus de comprometimento intelectual diferenciados. Até mesmo gêmeas autistas, com as quais tive contato, apresentaram comportamentos distintos. Uma apresentava o desenvolvimento da linguagem, maior interação e mais tempo de concentração. A outra, não verbal, apresentava crises constantes de birra, automutilação e um tempo mínimo de concentração. Cada criança é única.

Como Belisário Filho (1999), afirmo que cada vez que vou estudando a inclusão, vou achando mais interessante, um enorme aprendizado. Vou constatando que apesar de difícil, a inclusão de alunos com deficiência traz à escola a desconforto, a busca por

metodologias mais adequadas. É uma fonte muito interessante para pensar nosso cotidiano.

E mostra que esta escola, baseada nos primórdios da história de nossa educação, precisa evoluir muito para se considerar inclusora.

Todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver, a ser.

Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e a desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade. (CARVALHO, 2011).

Para que uma escola realmente seja inclusiva, é necessário que conheçamos e respeitemos as diferenças; para as pessoas com TEA é fundamental que façamos esse mergulho na história e aprendamos sobre as características, limitações e potencialidades desses cidadãos, bem como entender que inclusão não cabe apenas para as pessoas com deficiência.

O desafio de incluir impulsiona uma mudança de comportamento de todas as pessoas, inclusive **mudança nas estruturas de nossas instituições, sobretudo a escolar**, para que ao ir ao encontro da criança com NEE (Necessidades Educativas especiais), possa-se dar significado à importância das relações para o desenvolvimento humano.(HAMMES,MELGAR e JÚNIOR, 2009, p. 32, **grifo nosso**). Essa razão impõe que se rememore a história da área, do ponto de vista da literatura acadêmico-científica, conforme segue.

Desde meados do século XX, até hoje, muito se tem avançado nos estudos sobre Autismo, acumulando conhecimentos relevantes em diversas áreas. (SCHIMDT, 2013.p.9). Conforme o texto *Abordagem Comportamental do Autismo*, de Costa e Silva (2005), a palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. A primeira pessoa a utilizá-la no começo do século XX foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, o qual se referia aos sintomas negativos da Esquizofrenia, como embotamento afetivo e retração. Identificando características peculiares na demência precoce que as distinguiam de outras demências, nomeou Esquizofrenia (*Schizo*=dividida; *Phrenos*=mente) ou “divisão da mente”, como é conhecida até hoje. À época, surgiram quatro critérios para identificação desta afecção mental, que ficaram conhecidas como “quatro As de Bleuler”, conforme traz Costa (2005, p.2):

- (a) Alucinações
- (b) Afeto Incongruente
- (c) Ambivalência
- (d) Autismo

As características desse Transtorno Mental nos fazem refletir sobre quantos “Autistas” foram diagnosticados como Esquizofrênicos, ou, vice-versa.

O que conhecemos hoje como Transtorno do Espectro Autista configurou-se, a partir das publicações do psiquiatra Leo Kanner (1943) e do pediatra Hans Asperger (1944), que dá nome a uma das classificações do Transtorno. (SCHIMDT, 2013, p.10).

Kanner ainda afirma que as primeiras descrições não priorizam aspectos orgânicos, tampouco, causalidades psicogênicas na etiologia do Autismo. As interpretações posteriores é que se encarregaram de tratar a etiologia do Transtorno de forma unívoca. Algumas hipóteses traziam uma relação reducionista entre a inépcia parental e o Autismo dos filhos.

O Autismo é um transtorno emocional, produzido por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação da criança com as figuras de criação. Tais fatores dão lugar a que a personalidade da criança não possa constituir-se ou que se transtorne. Desse modo, mães e/ou pais incapazes de proporcionar o afeto necessário para a criação produzem uma alteração grave do desenvolvimento de crianças que teriam sido potencialmente normais e que seguramente possuem uma inteligência muito melhor do que parece, mas que não podem expressar por sua perturbação emocional e de relação. O emprego de uma terapia dinâmica de estabelecimento de laços emocionais saudáveis é a melhor maneira de ajudar as crianças autistas. (Rivière apud COLL, 2004, p. 234).

Segundo Baptista e Bosa (2002), cabe chamar a atenção de que o reconhecimento de Kanner sobre a carência de marcadores biológicos no autismo não o levou a atribuir a etiologia da síndrome à psicopatologia parental, conforme ele mesmo frisou, mais tarde, denunciando a ocorrência de má interpretação de suas ideias.

Pesquisadores como Harlow (1962) reiteraram a prevalência emocional no desenvolvimento dos Autistas. Kanner teria se fixado mais aos aspectos psicogênicos que Asperger. Ele estudou onze casos que chamaram sua atenção por terem diagnóstico de esquizofrênicos, mas cuja característica mais marcante era o autismo. Assim cunhou o termo “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” (Silva, 2005). Kanner não se preocupou com a educação, mas Asperger atentou para esse elemento (Coll, 2004, p. 235).

Rivière ainda afirma (Coll, 2004) que poucos meses depois de Kanner publicar seu artigo sobre autismo, Asperger revelou casos de várias crianças com “psicopatia autista”, atendidas no departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária de Viena.

Segundo ele, parecia claro que Asperger não conhecia os artigos de Kanner.

As descrições de Asperger (Baptista e Bosa, 2002, p.25) são na verdade mais amplas que as de Kanner, cobrindo características que não foram levantadas por Kanner, além de incluir casos envolvendo comprometimento orgânico.

Gradativamente a hipótese da etiologia parental do autismo passa a ser questionada, dando lugar à compreensão do transtorno como uma síndrome comportamental de um quadro orgânico (GADIA; TUCHMAN e ROTTA apud SCHMIDT, 2015, p.12).

O trabalho de Hans Asperger relata sintomas não acompanhados de deficiência mental, surgindo assim o termo Síndrome de Asperger (DSM IV, 2014), visto como um espectro de condições variáveis em vez de um quadro único.

Riesgo (SCHMIDT, 2015) afirma que a diferença entre autismo clássico e Asperger se encontra em dois itens: linguagem e cognição. Por definição, o autista clássico não fala ou tem sérios problemas de linguagem, tendo retardo mental em até dois terços dos casos. O Asperger pode ter preservação da cognição e da linguagem.

Consequentemente há mudanças nos manuais de classificação que retiram o autismo do grupo das psicoses para caracterizá-lo como um transtorno invasivo do desenvolvimento, o que trouxe repercussões acadêmicas importantes (SCHMIDT, 2015).

As primeiras edições da Classificação Internacional de Doenças (CID), não fazem qualquer menção ao Autismo. Bosa (2002) afirma que somente na década de 80 o Transtorno foi retirado da categoria das psicoses, na CID 10 e DSM-IV, passando a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, trazendo como sintomas o comprometimento em três áreas principais: 1.alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; 2.modalidades de comunicação; 3.interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

A psiquiatra inglesa Lorna Wing, no final da década de 70, passa a propor a noção de “espectro autista”, a qual é adotada pela *National Autistic Society Britanic* para designar uma tríade de comprometimentos: linguagem, comunicação social e imaginação.

Com a constatação de que os quadros clínicos desses indivíduos são excessivamente heterogêneos assim como seu grau de acometimento e dos fatores etiológicos, recentemente surgiu o termo Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) que se refere a várias condições distintas (autismo, síndrome de Asperger e Transtornos Invasivos do desenvolvimento), mas que, ao contrário do termo TID, refere-se a uma possível natureza dimensional que interconecta diversas condições mais do que as fronteiras claramente definidas em torno de rótulos diagnósticos (D'ÁNTINO, 2013).

Wing tinha o objetivo de conhecer o número e as características de crianças e jovens menores de 15 anos que apresentavam algum tipo de deficiência importante nas capacidades de relação social. Foi descoberta que a prevalência de déficits sociais graves em quatro vezes superior ao transtorno autista, e também que em todas as crianças com esses déficits concorriam os principais sintomas do Autismo.

O conceito de espectro autista pode nos ajudar a compreender que, quando falamos de autismo e de outros transtornos globais, empregamos termos comuns para pessoas muito diferentes (COLL, 2004, p.241).

Na mais recente classificação, no DSM-5, o Autismo pertence à categoria denominada Transtornos do Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. (SCHMIDT, 2013, p.13).

Os estudos apontam uma prevalência quatro vezes maior em meninos (BAPTISTA, 2002). Além disto, há alguma evidência de que as meninas tendem a ser mais severamente afetadas, embora isso possa ser explicado pela tendência de as meninas com autismo apresentarem maior comprometimento nas questões cognitivas que meninos (BAPTISTA, 2002).

Rotta (2006) afirma que a prevalência do TEA tem variado de 40 a 130 pessoas para cada 100 mil, ocupando o terceiro lugar entre os distúrbios de desenvolvimento. Se considerar os Transtornos Globais do Desenvolvimento, a prevalência é de 2 a 5 casos para cada mil pessoas.

4.2. Alguns dados sobre Pesquisas em TEA no Brasil e minhas percepções docentes: entrelaçando percepções e conhecimentos:

Pela nova classificação do DSM.V, não mais observamos a tríade de características apontadas anteriormente (linguagem, interação, comunicação), o que diariamente observo em alunos com o Transtorno matriculados nas escolas de ensino comum em meu município. Portanto, a conceitualização se volta mais para as questões das dimensões sociocomunicativa e comportamental.

O Transtorno Autista é uma condição classificada no DSM-5 como pertencente à categoria denominada Transtornos Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013).

Em minha trajetória como Educadora, recebendo muitos alunos com deficiência nas salas de aula das escolas do Município de Alegrete, vários desses com TEA, concordo com as pesquisas citadas por diversos autores, como Wing, Cláudio Baptista, Newra Rotta, pois há comportamentos e características heterogêneas, sendo diferentes em cada criança. Algumas apresentam maior comprometimento na linguagem, outras, não verbais, ou ainda com maiores dificuldades na interação, com ou sem estereotipia, porém com prevalência de dificuldades nos aspectos sociocomunicativos e comportamentais.

O Transtorno do Espectro Autista me despertou um olhar diferenciado, com suas múltiplas dificuldades. Alguns não verbais, Aspergers, enfim, meninos e meninas que nos desafiam e são desafiados no processo de inclusão.

Teixeira (2010) relata que a maioria absoluta de dados populacionais sobre TEA procede de países desenvolvidos, implicando em um desconhecimento acerca da realidade dos países em desenvolvimento, gerando mais uma dificuldade para que se possa proporcionar uma melhor qualidade de vida a estas pessoas.

A autora ainda relata que, mesmo assim, a produção científica no Brasil tem crescido nos últimos anos, incluindo um aumento na publicação de trabalhos dirigidos, à saúde mental.

Segundo os critérios de inclusão e exclusão desta revisão sistemática, foram identificados 93 artigos e 140 resumos de teses/dissertações (25 teses e 115 dissertações). No período de 2002 a 2004, foram publicados 27 artigos; no período de 2005 a 2007, 26 artigos; enquanto nos anos de 2008 e 2009 foram publicados 40 artigos, verificando-se, portanto um aumento nas publicações sobre TEA em formato de artigo no período mais atual. (TEIXEIRA, 2010, p. 607).

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados: PUBMED, SciELO, LILACS e portal CAPES, incluindo diversos descritores, tais como Autismo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, segundo ela, publicados sobretudo, por autores da região Sudeste e de Universidades públicas.

Da região Sul (particularmente Rio Grande do Sul) foram os primeiros autores de 89% do total de artigos publicados entre 2002 e 2009. Em seu texto relata a visibilidade internacional que as pesquisas brasileiras têm alcançado, bem como a interdisciplinaridade na produção da temática em diversas áreas da educação e saúde.

Ao revisar a quantidade de conhecimento já acumulado sobre os transtornos do espectro do autismo ao longo de quase setenta anos de pesquisas, é possível afirmarmos que essa não é mais uma síndrome desconhecida, embora muitas dúvidas ainda perpetuem. O desafio atual situa-se no uso desses conhecimentos para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com autismo. (SCHMIDT, 2013, p. 22).

Em seu artigo Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura, Carlo Schmidt, Professor Doutor do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil, juntamente com Débora Regina de Paula Nunes e Mariana Queiroz Orrico Azevedo, ambas professoras de Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Norte, tem por objetivo identificar o que as produções científicas nacionais, publicadas entre 2008 e 2013, têm revelado sobre a inclusão de pessoas com TEA no Brasil. Segundo eles a presença desses educandos, em escolas regulares, tem se ampliado de forma expressiva após a popularização do paradigma da inclusão.

Entretanto, observa-se que o desconhecimento sobre a síndrome e a carência de estratégias pedagógicas específicas pode acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população.

Na realidade de meu município, observo uma maior problematização e informação sobre o tema, identificação de crianças com o transtorno, principalmente na Educação Infantil. Por isso, percebo a necessidade de que essas pesquisas sejam acessadas pelos

educadores para que possam auxiliar a educação brasileira a realmente incluir estes alunos em nossas salas de aula.

Neste trabalho, constatei que o termo e o desconhecimento assustavam os participantes, sujeitos desta pesquisa. Muitos(as) colegas tinham apenas algumas informações advindas de senso comum. As reações inesperadas das crianças com TEA também foram foco de nossas reflexões nos encontros propostos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, porém, ainda necessitamos de uma aproximação dos educadores das escolas de Educação Básica, com as Universidades para proporcionar maiores acessos a estas pesquisas e informações. Ao observarmos os números do Censo Escolar, constatamos aqui em minha cidade que esta realidade também se repete, as matrículas se ampliaram.

Os educadores, principalmente, os da Educação infantil e Anos Iniciais estão identificando um maior número de crianças com TEA em suas salas de aula, porém, tem pouco aprofundamento no tema, bem como a Rede de Atenção que deveria dar o acompanhamento a esses alunos ainda é muito deficiente, em número de profissionais e qualificação dos mesmos.

Em geral, os docentes revelam desconhecer a síndrome e as estratégias pedagógicas para usar em sala de aula. Como resultado, algumas pesquisa Como resultado, algumas pesquisas indicam que as práticas educacionais adotadas têm produzido poucos efeitos na aprendizagem do aluno autista. (SCHMIDT, 2013,p.15).

Segundo a pesquisa de Schmidt (2013) há alguns efeitos da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, como a aproximação da Escola de Ensino Comum com os especialistas, o que vem acontecendo também em no município de Alegrete, pois foram criadas 15 salas de recursos, nomeados profissionais para este atendimento em turno inverso, o que tem proporcionado encontros e estudos desses, com uma qualificação do processo de inclusão dessas crianças.

Analisando o trabalho de Vioto e Vitalino (2011), no artigo “Formação Inicial de professores e o processo de educação inclusiva”, encontramos dados que se referem à formação de professores do Estado do Paraná e a preparação para receber alunos com

deficiência, apontando que 63% dos participantes relataram que o Curso de Pedagogia prepara parcialmente para esta tarefa. Em nossa pesquisa intervencionista percebi que os participantes também tinham alguns conhecimentos em níveis superficiais, confundindo características do TEA com outras deficiências. Ou seja, apesar a aproximação das Instituições de Ensino Superior de Alegrete com a Educação Básica, ainda necessitamos aprofundar o tema e divulgar os trabalhos realizados nesta área.

Ainda no texto de Vioto, encontramos a afirmação de Ferreira (2006) acrescentando que a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação, com isso é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva.

Algumas iniciativas como o Seminário, em parceria com a Unipampa, Campus de Alegrete, as viagens técnicas proporcionadas pela Universidade e Secretaria de Educação do Município, e a insistência desta em proporcionar momentos de formação continuada aos professores da Rede Municipal, tem sido bons caminhos traçados nesta trajetória rumo à sonhada educação inclusiva.

Em Alegrete apesar de termos uma Rede de Atendimento, um Centro de Atenção Psicossocial, ainda necessitamos de um aprofundamento e estudo destes profissionais em relação ao TEA., às metodologias mais adequadas (ABA, TEACH, Floortime), ao detalhes como: elaboração de rotinas para essas crianças. E isso foi relatado pelos sujeitos da pesquisa.

Procurei nos encontros abordar alguns recursos e metodologias que poderiam auxiliar nas práticas docentes, sendo uma das mais aceitas e divulgadas a Terapia Comportamental, como a que utilizamos no método ABA.

A professora Martha Hubner, do Instituto de Psiquiatria da USP (Universidade de São Paulo) explica que, nos Estados Unidos, um paciente diagnosticado com autismo só pode ser tratado com Terapia Comportamental. No Brasil, embora tal tratamento não seja o único permitido, recentemente um edital foi lançado indicando o uso desse método. Para Martha, ainda vai levar algum tempo até que os profissionais estejam capacitados para utilizar a Terapia Comportamental no tratamento do autismo. "Existe no Brasil um déficit muito grande no trabalho com terapia, sobretudo especializada em autismo", afirma ela.

Mas por que é difícil avaliar nas pesquisas? Dr. Rudimar Riesgo, neuropediatra, com vasta experiência, um dos maiores pesquisadores do RS, talvez do País, afirma que há dificuldades metodológicas, mudanças nos critérios diagnósticos. Os casos de TEA, por si só são muito heterogêneos e as amostras muito pequenas na maioria dos estudos.

Tivemos a oportunidade de ouvi-lo em uma palestra sobre o tema aqui em Alegrete, onde abordou aspectos históricos, conceituais e as pesquisas atuais sobre o TEA, bem como utilizarmos suas referências neste trabalho.

Segundo Guedes (2015) o foco da produção científica brasileira sobre o autismo nos campos da Psicologia e da Educação tem se direcionado, essencialmente, para a identificação do autismo e para os modos de intervenção, priorizando percepções unilaterais de aspectos isolados do autismo, sem considerar a complexidade da constituição histórica e social em todas as fases do desenvolvimento humano.

Aliando minha experiência à oportunidade de conviver e enfrentar o dia-a-dia do processo de inclusão, fazendo parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ouvindo muitos colegas, participando de suas angústias, então reafirmo a necessidade de proporcionar aos educadores momentos de troca e informações sobre esse tema tão pertinente.

V. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

5.1. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho desenvolveu-se por meio de uma pesquisa intervencionista e teve por objetivo planejar e implementar momentos de formação continuada e espaços de partilha de saberes entre os participantes, com enfoque no Transtorno do Espectro Autista, para professores da Rede Municipal de Alegrete, RS.

Uma das características da Pesquisa Intervencionista é o seu aspecto colaborativo entre pesquisadores e participantes. Segundo Damiani (2012), trata-se de investigações que visam planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras.

Em minha prática como educadora, professora regente, atuando principalmente em turmas de alfabetização e no Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, constato diariamente que a aprendizagem necessária para investirmos esforços no processo de inclusão se dá na parceria, nas trocas e, portanto, ratifico, a importância do aspecto colaborativo deste tipo de Pesquisa.

Segundo Parrela (1999), grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

Matusov e Hayes (2002) definem aprendizagem como a produção de uma comunidade de educadores-aprendizes na qual professores e professoras, alunos e alunas tem a oportunidade de participar plenamente de práticas que sejam suficientemente significativas, criativas e capazes de oferecer sentidos de pertença.

Na mesma direção, Roth e Tobin (2001; 2002; 2004) exploram os sentidos de aprendizagem como participação em comunidades de prática educacional, a partir do conceito de ensino colaborativo entendida como prática que “permite a emersão de desafios mais significativos e, deste modo, abre possibilidades para se aprender com o outro não somente de modo explícito, mas igualmente e ainda mais importante, de modo tácito” (ROTH; TOBIN, 2002, p. 121).

Freitas (2010) entende que toda a pesquisa baseada nas ideias de Vygotsky, se constituiria em uma intervenção, embora o autor nunca tenha utilizado esse termo. Também afirma que Vygotsky supunha “que a ação humana interfere no objeto de estudo,

em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações” (FREITAS, 2010).

Acreditando em uma escola que estabeleça um processo de aceitação das diferenças, propomos este trabalho, refletindo sobre as práticas docentes em nosso Município e buscando inovar ações, especificamente com crianças com TEA matriculadas em nossas escolas, respeitando suas limitações, apostando em seus potenciais e gerando novos conhecimentos que podem auxiliar nesse processo.

Portanto, refletir, trocar informações, buscar avanços e mudanças, onde todos e todas podem ensinar e aprender juntos, foi a base desta proposta de intervenção. Como qualificar o processo ensino-aprendizagem para pessoas com um Transtorno que interfere na interação, na linguagem e apresentam comportamento rígido e estereotípias? Este foi o foco da Pesquisa proposta para e com os sujeitos que dela participaram.

5.2. O Contexto da Intervenção

O trabalho aconteceu no município de Alegrete, localizado no estado do Rio Grande do Sul. Este é o maior município em extensão territorial do Estado, com cerca de setenta e oito mil (78.000) habitantes e, segundo o último registro no Censo (de 2015), possui em torno de dezesseis mil (16.000) pessoas com deficiência.

Ao analisar os números apontados pelo último Censo Escolar (2015) temos na Rede Municipal de ensino, aproximadamente, cinco mil (5000) alunos matriculados nas escolas de ensino regular, sendo que duzentos e trinta e três (233) com deficiência e, destes, vinte e um (21) com TEA. São seiscentos (600) professores atuando neste contexto, entre gestores e regentes de classes.

Alegrete tem uma história na Rede de Atenção Básica e na luta antimanicomial reconhecida nacionalmente. Possui um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil, voltado para crianças e adolescentes com transtornos mentais graves, em sofrimento psíquico ou situação de vulnerabilidade, necessitando de apoio psiquiátrico, psicológico que atende alunos da rede municipal e estadual.

Conta também com o trabalho do Centro de Referência em Assistência Social - CAPS-AD que atende o público de usuários de álcool e drogas, assim como o Centro de Referência Especializado em Assistência Social, Serviço de Fisioterapia, de Fonoaudiologia, uma Escola Especial, mantida pela APAE, Serviço de Equoterapia (ONG),

Grupo de Pais e Amigos de Autistas, Associação de Familiares e amigos de Pessoas com Deficiência.

Observamos que há algumas lacunas nos atendimentos nesta Rede, expostos pelos próprios técnicos: falta de pessoal qualificado, falta de profissionais, pois é necessário atendimento multiprofissional: psicológico, fonoaudiológico, terapeuta ocupacional, neurológico, entre outros. Mesmo assim, é possível perceber, em alguns, o esforço em dar os encaminhamentos necessários a todos os casos. O que ocorre é uma grande demanda que dificulta essa atenção integral, bem como a distribuição destes atendimentos a locais, bairros distintos da cidade, favorecendo a evasão. Todavia é imprescindível esse trabalho em rede e o seu fortalecimento.

Podemos citar algo mais recente que são as Salas de Atendimento Multifuncionais, que a partir de 2010 foram implementadas nas escolas da Rede Municipal, com algumas dificuldades no processo de concretização das mesmas, por conjunturas vivenciadas pelos municípios: falta de espaço físico, profissionais habilitados, que aos poucos vão sendo superadas. Os profissionais destes espaços atendem crianças com deficiência, matriculadas nas escolas de ensino regular, em turno inverso, com o objetivo de qualificar o processo ensino e aprendizagem destes alunos, quebrando as possíveis barreiras para sua inclusão.

5.3. Sujeitos da Intervenção

As atividades foram organizadas partindo de um convite aberto aos professores das trinta e quatro (34) escolas da Rede Municipal de Alegrete, RS, com alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista matriculados em suas salas de aula de ensino regular ou com interesse no tema.

Como o Censo Escolar, ao qual tivemos acesso, aponta que o município tem cerca de vinte e um (21) alunos com este Transtorno matriculados nas escolas de Ensino Comum da Rede Municipal de Ensino, esse dado permitiria a criação de um grupo de no mínimo, vinte e um (21) professores participantes do processo.

O convite foi feito para toda a Rede Municipal, pois nossa intenção era que o grupo fosse formado por sujeitos que demonstrassem muito interesse no tema proposto.

5.4. Dinâmica da Intervenção:

5.4.1. Círculos de Aprendizagem

Por acreditar em uma educação baseada na dialogicidade, na troca, na mediação, onde para [...] o educador-educando o dialógico pretende problematizar, o conteúdo programático, que não é entendido como uma doação ou imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2005),[...] propomos a dinâmica em Círculos de Aprendizagem. Nessa perspectiva apontam os autores:

Destacam-se práticas anunciadas como teorias importantes para a formação de pessoas comprometidas com a coletividade. Dentre essas teorias, destacam-se: os círculos de cultura, referência na educação popular de Paulo Freire; sociedade em rede de Manuel Castells (1999) e capital social, anunciado como capital básico para o desenvolvimento social por autores como Putnam (1995), Kliksberg (1999), dentre outros. (HAMMES, JUNIOR SELAU, 2003, p.104):

Os Círculos de Aprendizagem são metodologias de ensino não formal, participativas, dinâmicas, fundamentadas na experiência dos participantes e particularmente incentivadoras da aprendizagem.

Ernani M. Fiori, no prefácio da Pedagogia do Oprimido, define os círculos de cultura, base da proposta metodológica deste trabalho, como espaços onde se aprende em “reciprocidade de consciências”, com “um coordenador que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica de grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta ao curso do diálogo” (FREIRE, 1985).

O exposto está de acordo com uma epistemologia do aprender como proposto em Moraes, Ramos e Galiazzi (2004), em que as histórias individuais e a diferença de objetivos, crenças, valores, teorias expressas na linguagem em diálogo, a escuta atenta ao que o outro diz, favorecem a aprendizagem de cada um e de todos.

Realizaremos o trabalho em seis (06) encontros, denominado “Discutindo o Autismo em Rede”.

No primeiro encontro, que ocorreu em maio de 2016, realizamos um momento de diálogos, com o objetivo de encaminhar o diagnóstico do grupo e planejar os próximos encontros segundo as necessidades e interesses dos participantes. Os sujeitos da pesquisa, ao aceitarem o convite e concordarem com a participação na pesquisa, foram chamados ao encontro inicial para dialogar, refletir acerca de suas práticas e barreiras na inclusão destes alunos.

Os demais encontros tiveram os temas definidos a partir do Questionário Inicial com o grupo e seus interesses em relação ao objeto de estudo.

Esta dinâmica apresentou como centralidade a formação em círculo, com uma concepção de formação, não de forma hierárquica, unilateral, com o pesquisador como centralizador do processo, mas como um mediador, aprendiz e ensinante, ensinante e aprendiz.

Como nos diz Freire (1981, p.79): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Aprendemos em comunhão mediatizados pelo mundo”. Como ele, acredito que uma escola para todos tem como uma de suas bases o diálogo que possibilita a reflexão, com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadora da ordem social, econômica e política injusta.

A partir do momento de realização do diagnóstico-questionário semi-estruturado e do reconhecimento dos professores que aderiram ao convite e se fizeram presente no primeiro Círculo, para a concretização do planejamento global da Intervenção “Discutindo o Autismo em Rede”, foram consideradas as opiniões e necessidades de tais sujeitos de pesquisa, tendo como referência os temas relacionados ao TEA.

Segundo as respostas obtidas, as opções de estudo para desenvolvimento nos Círculos estão elencadas na sequência:

1. Autismo: Histórico, definições;
2. Escalas de Triagem do TEA;
3. Métodos de Intervenção: ABA, TEACCH, Comunicação Aumentativa e Alternativa;
4. Oficina de criação de álbum com seleção de atividades adaptadas para as pessoas com TEA.

Os Círculos foram organizados, portanto, na sequência da preferência dos temas considerados importantes à Intervenção.

5.4.2. Instrumentos de registro e avaliação da Intervenção

5.4.2.1 A Caderneta de Metacognição

A partir do primeiro encontro utilizamos a estratégia da Caderneta de Metacognição.

Segundo Nomberg (2014) é uma estratégia que visa criar condições que favoreçam a reflexão sobre a ação docente. Nesse sentido, ao produzir um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na Caderneta de Metacognição (O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?), o que os envolvidos explicitem as crenças, os objetivos/metapas e os conhecimentos, percebendo que estes se afetam mutuamente na concretização dos processos de ensino e, sobretudo, percebendo que tal interação resulta em tomada de decisão e ação – momento-a-momento – para sua atuação em sala de aula. Cada participante deverá registrar, a cada encontro, suas impressões, através de registro escrito refletindo sobre suas ensinagens e aprendizagens.

Este instrumento deve ser utilizado em todos os demais encontros como forma de registro e, ainda, avaliação da proposta.

Célia Ribeiro (2003) define que, etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece, como se aprende.

A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos. Em outras palavras a metacognição se refere à habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão) e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. (Sargiani, 2012)

Podemos entender como: “refletir sobre o nosso pensamento, nossa aprendizagem.”

Através deste recurso também podemos avaliar o trabalho e ainda dar prosseguimento aos demais encontros, pois possibilita compreender o que o sujeito da pesquisa conseguiu assimilar, bem como o que ainda necessita ser aprofundado.

5.4.2.2 O Seminário final

Os círculos estabelecem vínculos e aprendizagens mútuas... Durante o trabalho, muitas aprendizagens. E fomos descobrindo o Transtorno do Espectro Autista, suas limitações e possibilidades nas práticas docentes.

Concluídos os encontros, nos propomos a realizar um Seminário onde o grupo deverá apresentar suas impressões sobre os Encontros propostos para os professores da Rede Municipal de Ensino de Alegrete.

O seminário caracteriza-se como uma técnica compatível com os objetivos dos cursos de pós-graduação: "criar condições para a pesquisa rigorosa nas várias áreas de saber, desenvolvendo a fundamentação teórica, a reflexão, o levantamento rigoroso dos dados empíricos da realidade..." (SEVERINO, 1996, p.111).

Segundo Marconi e Lakatos (2009) é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. Em geral, é empregada nos cursos de graduação e pós-graduação. A finalidade do seminário é "pesquisar e ensinar a pesquisar" (LARROYO, 1964, p. 52). Essa técnica desenvolve não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão, possibilitando ao estudante e elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos. Visa mais à formação do que à informação.

O grupo foi dividido em subgrupos de quatro (04) integrantes para apresentar suas impressões, relatos de experiências com fatos e estratégias consideradas essenciais pelos participantes com tópicos e aspectos relevantes a serem expostos ao público convidado ao evento.

5.5. Tipo de Pesquisa e Instrumentos de Diagnóstico para a Intervenção:

Optamos pela análise documental como ponto de partida neste processo, analisando dados do Censo Escolar, documentos que expressem a realidade do local onde situamos a Intervenção - município Alegrete, RS - complementando com dados demográficos, entre outros.

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a

localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2005 apud SOUZA; KANTORSKI, 2012, p.3).

Para o diagnóstico inicial dos sujeitos da intervenção usamos um questionário com o objetivo de conhecer o grupo e sondar seus interesses e conhecimentos sobre o tema a ser desenvolvido. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Optamos por um questionário semi-estruturado, com perguntas fechadas e abertas, que são respondidas livremente pelo entrevistado, o que permitirá maiores possibilidades de acesso a opiniões mais subjetivas dos sujeitos da pesquisa.

Neste questionário utilizamos perguntas sobre a experiência dos educadores, sua formação, vivências com alunos com TEA e os mesmos fornecerão as “pistas” para composição dos temas para os Círculos de Aprendizagem.

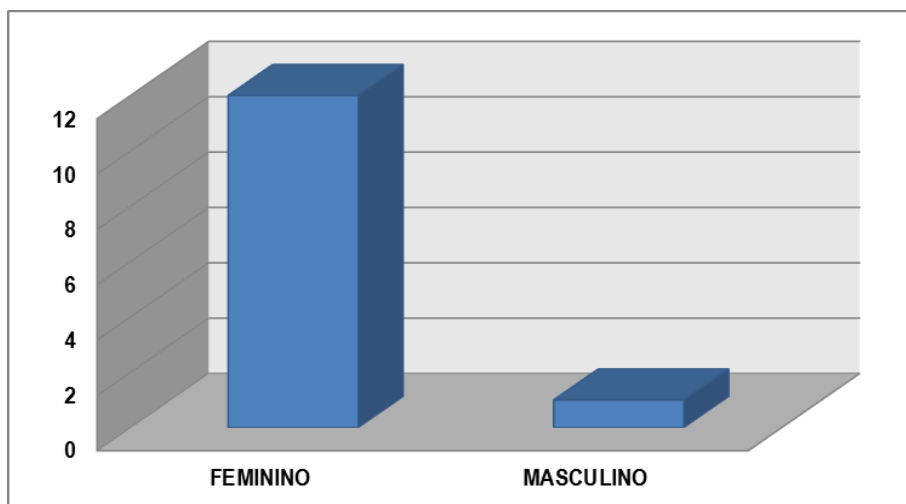
5.6. Análise dos dados do Questionário: primeiras “pistas” para a Dinâmica da Intervenção

5.6.1 Perfil dos sujeitos envolvidos com a Intervenção

5.6.1.1 Gênero

Como observamos no gráfico abaixo, o grupo formou-se composto, em maioria, por professoras e monitoras de alunos com deficiência, tendo apenas um professor de anos iniciais compondo o grupo com o qual será realizada a Intervenção. Na Rede Municipal, são vinte e um (21) alunos com TEA matriculados regularmente, em sua maioria, sob a responsabilidade de professoras mulheres, sendo apenas um professor atuando com aluno com TEA.

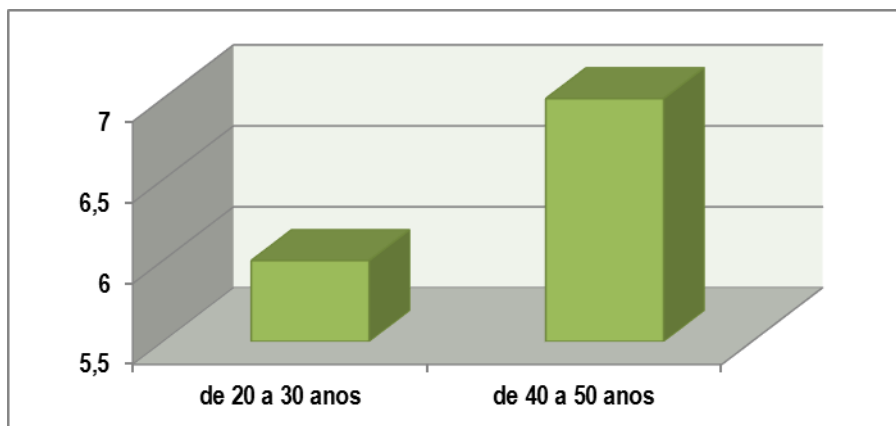
Figura 1: Gráfico do Perfil dos Sujeitos- Gênero



5.6.1.2. Faixa etária

O grupo é formado por sete (07) sujeitos com a faixa etária entre 40 e 50 anos, e cinco (06) com faixa etária entre 20 e 30 anos, com um interesse dos professores regentes e profissionais de apoio dos alunos com deficiência da Rede Municipal, para os quais foi proporcionada a possibilidade de participação, pois consideramos que estes profissionais advindos dos Cursos de Magistério (em nível Médio) e Pedagogia, também necessitam dos subsídios teóricos.

Figura 2: Perfil dos Sujeitos – Faixa etária

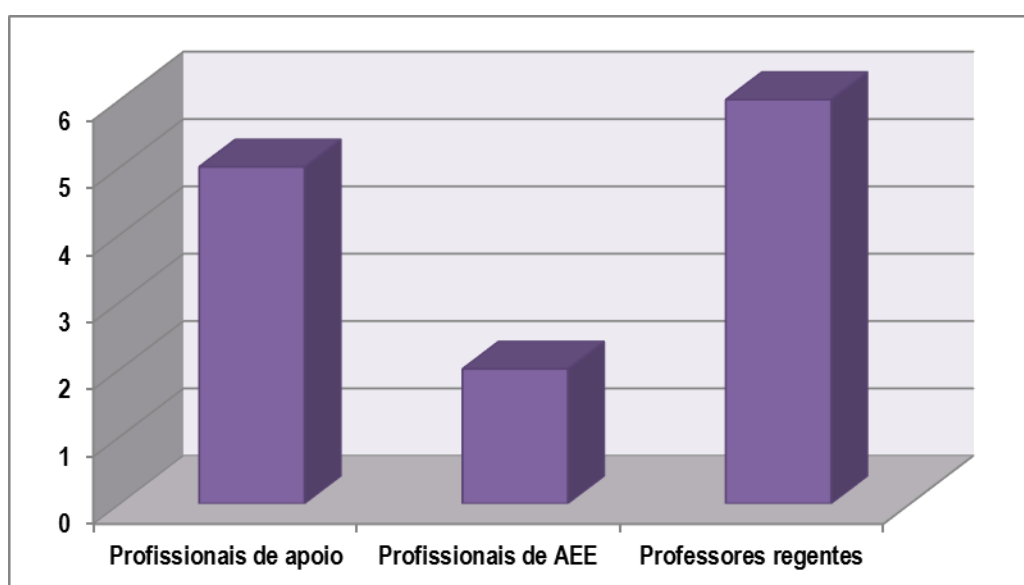


5.6.1.3 Atuação Profissional

O grupo constituiu-se por cinco (05) profissionais de apoio dos alunos com deficiência, dois (02) profissionais do AEE e seis (06) professores regentes.

Assim, definimos o grupo com cinco (05) sujeitos na área de Educação Infantil, seis (06) em Anos iniciais e dois (02) no AEE.

Figura 3: Perfil dos Sujeitos – Função na Escola



Os profissionais de apoio são responsáveis pelas atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

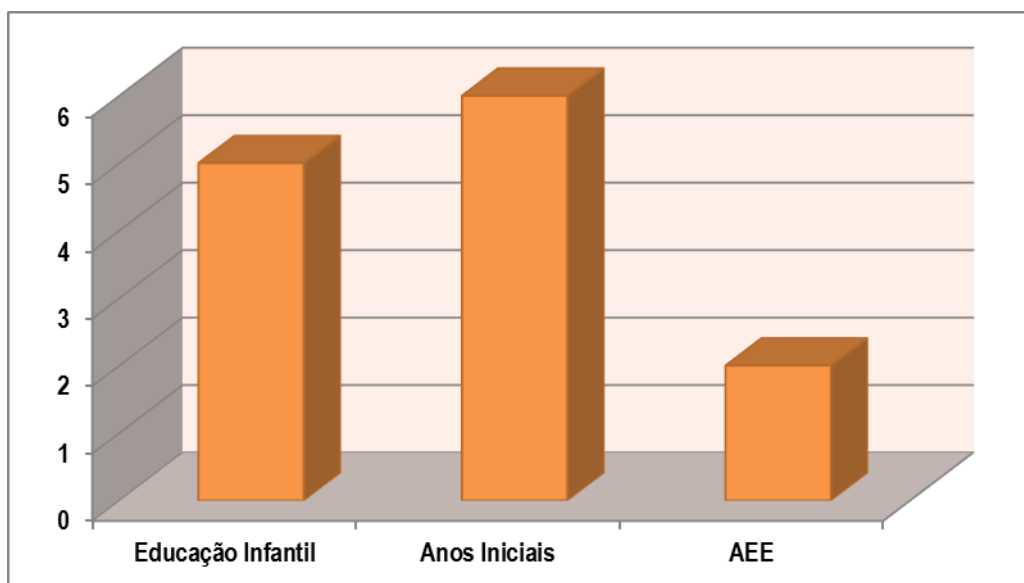
A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

O profissional de AEE é responsável pelo serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

5.6.1.4 Série/Ano de atuação

Figura 4- Perfil dos Sujeitos – Série ou Ano de Atuação



Dos profissionais participantes, cinco (05) atuam diretamente com alunos com TEA, como no caso dos profissionais de Apoio; dois (02) profissionais do AEE; e, dos professores regentes (06), apenas quatro (04) atuam com alunos com esta deficiência, sendo que os outros dois (02) que não estão diretamente atuando com estas crianças propuseram-se a analisar em suas escolas casos de alunos com TEA.

5.6.1.5 Conhecendo mais alguns aspectos do grupo da Intervenção:

Os sujeitos da pesquisa definiram em sua maioria o Transtorno do Espectro Autista como o indivíduo que não se relaciona, mas tem uma inteligência acima da média. Um aspecto a ser desmitificado durante a Intervenção. Atendem alunos na faixa etária entre 4 e 9 anos de idade.

Quanto à formação, nenhum menciona formação específica neste tema, colocando a organização/preparação didático-metodológica e fundamentação teórica como seus maiores obstáculos na atuação com esses alunos.

A princípio, podemos considerar um grupo com pouca experiência na atuação com crianças com deficiência no ensino regular, com predominância de conceitos advindos de senso comum (percepções empíricas), enfim, que apontando muitos desafios para o processo de Intervenção.

Neste momento do diagnóstico, relatamos as dificuldades com a formação do grupo, pois apesar das duas oportunidades (dois encontros marcados) para adesão, por meio de convite distribuído em reunião de equipes gestoras, também enviados às escolas, de todos os professores da Rede Municipal com alunos com TEA matriculados em suas classes, houve uma baixa adesão aos primeiros encontros, sendo uma das justificativas do primeiro dia a chuva torrencial que tivemos no horário do encontro.

Então, propusemos outro encontro, sempre fora do horário de trabalho, para evitar transtornos com as respectivas turmas dos sujeitos de pesquisa. Também se apresentaram poucos participantes.

No terceiro encontro, realizado dentro do horário de trabalho, no turno da manhã, conseguimos finalmente realizar o diagnóstico. A questão do interesse, responsabilidade e disposição para o trabalho na formação continuada passou a ser, portanto, um fator para análise na própria pesquisa e processo interventivo. Oferecer propostas de formação em horário de trabalho facilitou a participação e a maior adesão dos colegas.

No relato desta pesquisa, os sujeitos desta serão assim identificados em suas falas:

Figura 5 - Quadro 1 – Participantes da Pesquisa

Sujeitos e Função na Escolas	Siglas de Representação
Função na escola	Sujeitos
Profissional de Apoio 1	PA-1
Profissional de Apoio 2	PA-2
Profissional de Apoio 3	PA-3
Profissional de Apoio 4	PA-4
Profissional de Apoio 5	PA-5
Professor Regente 1	PR-1

Professor Regente 2	PR-2
Professor Regente 3	PR-3
Professor Regente 4	PR-4
Professor Regente 5	PR 5
Professor Regente 6	PR 6
Profissor do AEE	AEE1
Professor de AEE	AEE2

Fonte: Elaboração pela pesquisadora

O Quadro 1 mostra a função de cada sujeito na escola o que influenciou nos dados desta pesquisa, pois cada um tem um histórico de vida, de formação profissional, de experiência na docência.

5.7. Avaliação e monitoramento da Intervenção:

Avaliar é preciso. Na concepção de Saul, (1994) “É difícil desvincular a avaliação de toda a prática educativa”. Para consolidar esta proposta de pesquisa é necessária a etapa da avaliação desta Intervenção Pedagógica. Segundo Damiani (2013) o método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da Intervenção.

A proposta de intervenção também terá avaliação a cada encontro, por meio dos registros e leituras das Cadernetas de Metacognição. A Caderneta de Metacognição, em minha opinião, pode ser considerada um instrumento de coletas de dados e avaliação desta proposta, pois para alcançar êxito por meio do exercício de escrita proposto, a professora precisa desafiar-se a escrever sobre suas crenças, metas/objetivos e conhecimentos que são postos em interação, de forma explícita, mas também, implícitas, pelo exercício metanalítico e metacognitivo desde o que apreende na interlocução entre pares e por meio dos estudos e leituras realizadas. Escrever refletindo sobre é o primeiro exercício a ser feito. Isto permitirá ao pesquisador coletar dados que apontarão caminhos à pesquisa e ainda utilizá-los na avaliação do projeto em não apenas ao final do mesmo, mas a cada encontro realizado. Para a avaliação final utilizamos um Questionário Semi-estruturado.

Segundo Markoni e Lakatos (2003) é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistado (o que dificulta o retorno dos mesmos).

Segundo Gil (2002) é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Justificamos a aplicação deste instrumento no final do Seminário porque, segundo o autor, constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. Utilizaremos perguntas abertas e fechadas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

5.8. Cronograma da Intervenção

Tabela 1 – Cronograma dos Encontros de Intervenção:

CÍRCULOS	DATA	TEMA
Círculo 1	Agosto	Círculo DIAGNÓSTICO
Círculo 2	Setembro	Reconhecendo o grupo Autismo: histórico, definições, escalas de triagem do TEA.
Círculo 3	Setembro	Conceituando TEA: relatos de experiências do grupo Métodos de Intervenção: ABA, TEAACH
Círculo 4	Outubro	Tecnologia Assistiva Comunicação Alternativa e Aumentativa: um recurso baseado em figuras concretas
Círculo 5	Outubro	Elaboração de Atividades para TEA
Círculo 6	Novembro	Elaboração de Atividades para TEA/Relatos para o Seminário
SEMINÁRIO FINAL	Novembro	Mostra de Aprendizagens

Fonte: Cronograma elaborado pela pesquisadora

Este cronograma foi organizado a partir do questionário, que apontou os interesses por temas a serem desenvolvidos nos encontros propostos nesta Intervenção.

VI. OS CÍRCULOS DE APRENDIZAGEM: A intervenção

Para a prática da intervenção deste projeto, como manifestamos anteriormente, optamos pelos “Círculos de Aprendizagem”, onde buscamos a escuta ativa dos participantes, os sujeitos desta pesquisa. Para tanto, planejamos o primeiro encontro e realizamos em agosto de 2016, para o qual enviamos o convite para todas as escolas da Rede Municipal de Alegrete, RS. Os mesmos foram entregues em reunião com equipes gestoras, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município que cedeu espaço para nossa proposta.

1º ENCONTRO: CÍRCULO 1 (DIAGNÓSTICO)

O primeiro encontro foi realizado no Salão Azul do Centro Administrativo Municipal, às 18 horas e 30 minutos, do dia 19 de Agosto de 2016.

Recebemos em torno de 13 pessoas, as quais responderam o questionário semiestruturado.

Segundo Ribeiro (2008), um dos pontos fracos deste instrumento é a baixa taxa de respostas. Pensando nesta possibilidade, planejamos este encontro para conhecermos o grupo, já encaminhando para o diagnóstico, aplicando e recolhendo os questionários neste momento, evitando assim a baixa taxa de devolutiva dos mesmos.

Iniciamos com questionamento que cada um deveria responder: O que você entende por “Transtorno do Espectro Autista”? Os sujeitos da pesquisa foram organizados em duplas. Cada participante deveria responder e ler para um colega.

Analisando as respostas dos participantes, percebemos um grupo com conceitos básicos, algumas distorções e mitos sobre TEA. Por esse motivo buscamos subsídios em pesquisadores como Claudio Roberto Baptista, José Salomão Schwartzman, Cleonice Bosa, Carlo Schmidt, Clay Brittes, para que pudéssemos avançar na proposta intervencionista e sairmos de uma conceitualização baseada no senso comum, para um aprofundamento no conceito e Histórico deste Transtorno.

Neste primeiro encontro, mesmo sendo realizado fora do horário de trabalho dos sujeitos da pesquisa, observamos uma baixa adesão, considerando os dados coletados anteriormente, por meio do Censo escolar que registrava 21 alunos com o Transtorno matriculados na Rede Municipal. Participaram apenas 6 professores regentes, havendo

muito pouca participação dos professores com alunos com TEA, sendo os demais sujeitos, 02 professores de AEE, 05 profissionais de apoio.

Em um diagnóstico inicial, percebemos a baixa adesão e questionamos a possibilidade de alteração e realização dos encontros em horários de trabalho dos participantes. Após a apresentação da proposta intervencionista, que foi aceita pelo grupo, apresentamos o calendário dos encontros posteriores.

2º ENCONTRO: CÍRCULO 2 (Reconhecendo o grupo, Autismo: histórico, definições, escalas de triagem do TEA)

Realizamos o segundo encontro, no dia 12 de setembro, no Salão da EMEB. Eurípedes Brasil Milano, já com o planejamento envolvendo temas escolhidos pelo grupo através do Questionário: Autismo: histórico, definições, escalas de triagem do TEA.

A proposta foi distribuir livros de alguns pesquisadores do tema, para que o grupo pesquisasse conceitos e histórico do TEA.

Esta proposta foi realizada partindo da análise dos conceitos que o grupo apresentou sobre o tema, no primeiro encontro.

Figura 6 - Quadro 2: Distribuição dos Livros para o Trabalho em grupo

Distribuição das atividades

Distribuição das atividades			
Grupo	Nº de Participantes	Livro	Capítulo
1	04	BAPTISTA, Claudio Roberto, BOSA, Cleonice. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.	02
2	03	BELISÁRIO Filho, José Ferreira. Inclusão: uma revolução na saúde. Rio de Janeiro: WVA, 1999.	03

3	03	SCHMIDT, Carlo. Autismo e Transdisciplinaridade. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.	01
4	03	SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, 2011.	01

Após a consulta aos livros, o grupo analisou, apresentou e comparou os conceitos encontrados, bem como compreendeu o processo histórico do TEA. Estes foram os livros que embasaram muitos momentos desta pesquisa por se tratarem de profissionais que atuam diretamente com pessoas com TEA e pesquisadores muito atualizados no tema.

Na oportunidade, para que pudéssemos avançar, anotamos algumas “falas” dos sujeitos da pesquisa: AEE.1 : “O conceito é amplo e envolve muitas características. Cada um é único; PA.2: “Autismo é um tipo de deficiência? PR.2: “ Temos diferentes graus de classificação deste Transtorno?”As falas de AEE1, PA2, PR2 vem ao encontro da afirmação de Goergen (Schmidt, 2013, p. 29), citando que relata o DSM-5 (2013) que segundo ele afirma que as subdivisões deixam de existir e todos ficam sob o guarda-chuva do TEA, no qual serão classificados em graus: leve, moderado ou grave.

No decorrer do encontro, muitas colocações dos docentes que nos proporcionaram buscar subsídios para o grupo: Alguns deles exponho aqui: PR.2 :*E como e quem realiza o diagnóstico? PR.1: Tem algum exame que identifique, em que idade?PA.3: “Pensei que era o Pediatra que fazia o diagnóstico.PR.3: Vejo em minha uma escola, um menino da Educação Infantil que não desenvolveu a fala. Já se pode diagnosticar como Autista?PR.4: “ Quando e como a escola pode encaminhar.PA.4:Tem uma família na escola que está suspeitando de que seu filho seja Autista. Como podemos intervir?AEE2: A escola precisa ter acesso às formas de encaminhamento para poder auxiliar.PR.5:Que profissional está habilitado aos diagnósticos?PR.6: Meu aluno foi diagnosticado no ano passado.*

Interessante perceber a fala do PR1, PR5, quando questionam sobre os diagnósticos, deixando claro que não sabiam que os mesmos não tem uma abordagem

clínica, pois são necessários formulários, escalas de triagem, com observações dos comportamentos destas crianças.

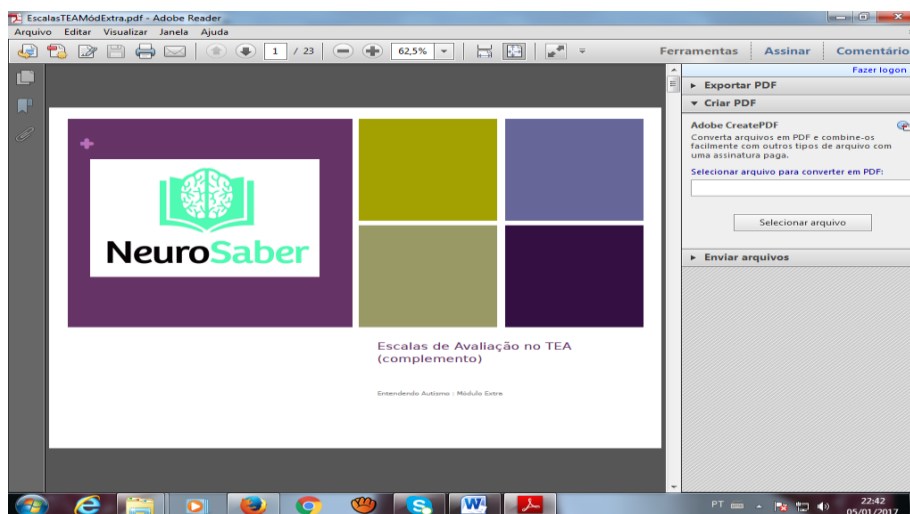
Conforme o que já foi relatado anteriormente, desde 1943, das primeiras pesquisas e artigos que Kanner e Asperger elaboraram, não existem exames com uma abordagem especificamente clínica para o TEA.

Segundo Saulnier (pag. 160, 2011) é importante ressaltar que clínicos de diferentes disciplinas devem fazer um esforço conjunto para integrar e consolidar suas observações, de modo a fornecer a pais e educadores um quadro o mais simples e coeso.

Algumas características iniciais desta Síndrome podem confundir-se com surdez, por exemplo, as dificuldades na comunicação, a ausência da fala. É necessário muito cuidado para que o diagnóstico seja o mais preciso possível. Portanto, o Pediatra é o primeiro passo na avaliação destas crianças, devendo este encaminhar aos demais profissionais, como o Neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, enfim...

Para esclarecer ao grupo, respondendo aos muitos questionamentos, buscamos o apoio no trabalho do Neurologista Infantil Clay Brittes (Especialista em Pediatria e Neurologia Infantil aplicada à Aprendizagem Escolar), que possui uma página na Internet chamada Neurosaber, onde proporciona palestras, congressos virtuais, dispõe materiais sobre TEA e muitos outros temas relacionados ao neurodesenvolvimento. Encontramos o vídeo sobre as Escalas de diagnóstico e triagem do TEA, com o objetivo de aprofundar o tema e orientar os sujeitos da pesquisa sobre os profissionais habilitados ao diagnóstico do TEA.

Figura 7: Material do Site Neurosaber sobre Escalas de Avaliação do TEA



Fonte: Disponível em: www.neurosaber.com.br

Além do vídeo foram apresentados slides contendo a definição Escalas (Triagem: M-CHAT, ATA e de Diagnóstico: CARS, ADOS, ADI-R).

O grupo demonstrou muito interesse, fez muitos questionamentos, como no depoimento de do sujeito A: Então fica claro que o diagnóstico é médico, este deve ser Neurologista, Neuropediatra.” Esclareceu como e a quem devemos encaminhar no caso de suspeita de TEA em nossos alunos. (PR.1).“É muito interessante divulgarmos em nossas escolas, pois há muitas dúvidas de quem é o responsável pelo diagnóstico destas crianças.(AEE 1).

Schmidt (2013, p.31) afirma que [...] no momento em que a maioria das crianças com TEA é diagnosticada, elas se encontram em período desenvolvimental em que outras crianças estão juntando palavras e formando frases[...]. Nessa perspectiva os sujeitos da pesquisa colocam : *Percebi que as consultas devem ser longas, uma mãe me falava que teria em média de três horas no consultório.* (PR.2), podemos esclarecer aos mesmos sobre as escalas de triagem e diagnóstico já citadas neste relatório, por esse motivo, as consultas seriam tão “demoradas”.*Não existem exames clínicos que sozinhos identifiquem o TEA. (PA.1).*“Compreendi que não é somente o pediatra que identifica, necessita uma equipe multidisciplinar. (PA3).Para nós, do AEE, é importantíssimo saber como encaminhar os atendimentos. (AEE1), pude perceber que os sujeitos da pesquisa avançaram em relação ao conceito e formas de diagnóstico do TEA.

SCHMIDT (2013) afirma a dificuldade dos educadores, que revelam desconhecimento tanto na conceitualização do TEA, como na aplicação de técnicas pedagógicas adequadas neste contexto. Da mesma forma, em minha experiência, percebi que o atendimento multiprofissional garante um melhor desenvolvimento e ameniza os sintomas e crises das pessoas com TEA.

Ouvindo os relatos dos registros das Cadernetas de Metacognição percebi que a maior dúvida ainda seria como trabalhar com estes alunos em sala de aula, como mantê-los no ambiente escolar? Na sequência dos trabalhos buscamos materiais que possibilitassem ao grupo estudar sobre as metodologias adequadas ao contexto escolar das crianças com TEA.

Sugerimos que os mesmos visitassem e observassem os alunos em suas escolas, sendo que os sujeitos que tivessem crianças com TEA em suas salas de aula pudessem também relatar o dia-a-dia de suas práticas docentes para o encontro seguinte.

Orientamos que registrassem por meio de fotos, a rotina destas crianças para que pudéssemos elaborar fichas para estimular os alunos, pois a rotina é fundamental na vida de uma criança com TEA, assim como a “quebra” da mesma pode gerar crises e dificuldades na vida diária.

No estudo do TEA compreendemos o funcionamento cerebral e a dificuldade na abstração que as crianças com o transtorno apresentam, por isso trabalhar com imagens, figuras, miniaturas, materiais concretos é um dos melhores caminhos.

3º ENCONTRO – CÍRCULO 3 (Conceituando TEA: relatos de experiências do grupo, Métodos de Intervenção: ABA, TEAACH)

Neste encontro compareceram 10 sujeitos, e iniciamos o mesmo com a leitura das Cadernetas, ouvimos os relatos dos sujeitos da pesquisa, que realizaram visitas às escolas com crianças com TEA e relataram suas próprias vivências com estes alunos.

Observei que o aluno ficava inquieto, pouco permanecia em sala de aula.”(PR1).“A professora da Turma muito interessada, tentando interagir em todos os momentos com a criança. (PR2). Algumas expressões dos sujeitos deixaram visíveis as características do TEA, como por exemplo: Meu aluno interage até certo momento, em outros é difícil mantê-lo no ambiente escolar.” (PA1).Nem sempre ele interagiu.(PR3); O menino entrou em crise e a professora teve muitas dificuldades em compreender as causas de seus choros.(PA2); O barulho agita o menino.(PA3).

Schwartzman (2011, p 38) relata, conforme o DSM. IV, as características, afirmando que há prejuízo qualitativo na interação, social.Isso justifica a dificuldade que foi constatada pelos sujeitos desta pesquisa.

Analisando a fala de um dos sujeitos da pesquisa, confirmamos algo que ocorre diariamente nas salas de aula: *Observei que a monitora (professora auxiliar) era quem mais interagia com o aluno (AEE1).*O “monitor” denominado pelo Ministério da Educação como “Profissional de apoio” atua junto ao professor regente, nas tarefas de higiene, locomoção e alimentação do aluno com deficiência matriculado em ensino comum.

Nos relatos constatamos que a faixa etária dos alunos estava entre 4 e 10 anos, o que serviu como tema de discussão desse Círculo, pois segundo o grupo, é necessário investir na estimulação precoce e utilizar a metodologia adequada para que possam

realmente ser incluídos no ensino comum, respeitando a faixa etária dessas crianças e adaptando atividades propostas.

Utilizamos a apostila “Um Programa de Treinamento em ABA (Análise Comportamento Aplicada) de Kathy Lear.

Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis*; abreviando: **ABA**) é um termo advindo do campo científico do **Behaviorismo**, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem.

Uma vez que um comportamento é analisado, um plano de ação pode ser implementado para modificar aquele comportamento. O **Behaviorismo** concentra-se na análise objetiva do comportamento observável e mensurável em oposição, por exemplo, à abordagem psicanalítica, que assume que muito do nosso comportamento deve-se a processos inconscientes. (Lembre-se de Freud!). (LEAR, 2004,p.4).

Organizamos os sujeitos em duplas para estudar a apostila, concluindo o trabalho com vídeos demonstrando a prática em ABA com crianças com TEA. O grupo questionou se existiam outros exemplos de intervenções, metodologias que se aplicam às crianças com esse Transtorno. Passamos então ao estudo de TEACCH, por meio de vídeos⁴ e textos que também orientassem os sujeitos desta pesquisa.

TEACCH é um programa de atendimento que envolve basicamente a *Psicologia Comportamental e a Psicolinguística*. Tem como objetivo apoiar o portador de autismo a chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. Ajudando-o a adquirir habilidades de comunicação para que possam se relacionar com outras pessoas e, dentro do possível dar condições de escolha para a criança. (ASSUMPÇÃO, apud MOREIRA, p.2, 2011)

Segundo Leon (2013, p.180), o mesmo já é difundido desde 1995 como programa ou metodologia e mais recentemente como método de fato., significando tratamento e educação para crianças com TEA, e e foi desenvolvido em 1966 nos EUA, por Eric Schopler.

O objetivo deste encontro não era “capacitar”, “formar” estes professores nestas Metodologias, pois é necessário um maior aprofundamento para aplicá-las eficazmente, mas para que pudéssemos avançar, era necessário que conhecessem alguns caminhos que facilitam a interação e a aprendizagens dos alunos com TEA.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=K-y3HZG17k4>

4º ENCONTRO – CÍRCULO 4 – (Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Aumentativa: um recurso baseado em figuras concretas).

Neste Encontro compareceram 8 sujeitos e apresentamos o método D.I.R. Floortime, também por meio do vídeo Floortime⁵ e textos abordando o tema.

É um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem Floortime ao envolvimento e participação da família (devido à importância da sua relação emocional com a criança), e às diferentes especialidades terapêuticas que trabalham numa equipa interdisciplinar (terapia ocupacional, terapia da fala, psicologia, etc.) e a articulação e integração nas estruturas educacionais. (Silva, Eira, Pombo, Silva, Martins, Santos, Bravo & Roncon, 2003)

Segundo Ribeiro (2014.p.401) o modelo se fundamenta em três elementos: o “D” vem de desenvolvimento, auxiliando no desenvolvimento de capacidades para envolver-se e relacionar-se com os outros, o “I”, vem de diferenças individuais, características biológicas, e o “R” vem de base de relações, apontando os relacionamentos como fonte de aprendizado. Nos vídeos apresentados, observamos o quanto o adulto busca interagir com a criança, estando inclusive a sua altura, deixando de certa forma que ela conduza as brincadeiras, ao mesmo tempo permitindo ao mediador aproximar-se, criar vínculos e tentar a comunicação com a mesma.

Após o vídeo e textos sobre o tema, registramos algumas falas dos sujeitos:

Com as três opções apresentadas já podemos auxiliar nossos alunos de alguma forma.(PR.1).Apesar de algumas atividades parecidas, entendi que todas tem como base a Terapia Cognitivo Comportamental, sendo necessário investir no reforço positivo.(AEE1)

O D.I.R. Floortime envolve uma tentativa de interação, e como vimos é no chão, onde o adulto se coloca ao nível da criança, por isso, “Tempo de chão, como expressam as falas dos sujeitos da pesquisa após o estudo deste tema: *Parece que a criança domina o adulto, conduz, mas na verdade, ela é conduzida, sem perceber.(PR2).Percebi que deve-se criar um vínculo com a crianças, por meio de brincadeiras. (PR3);No curso de formação de professores, nunca vimos estas possibilidades, estas metodologias.(PR6);Precisamos ter acesso a essas informações nos cursos de*

⁵ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=k6x8nvi9Y_U e https://www.youtube.com/watch?v=k6x8nvi9Y_U

formação.(PA2);Nas reuniões pedagógicas, o professor responsável pelo AEE deve levar essas informações aos colegas.(AEE2).São necessárias algumas adaptações para que o método seja desenvolvido na Escola, mas podemos usar alguns procedimentos, principalmente em relação ao vínculo e a interação com a criança, mas já auxilia muito conhecer esses processos.(AEE1).

Os professores, sujeitos desta pesquisa, em pouco tempo, conseguiram captar os procedimentos e os objetivos deste tipo de intervenção.

Uma das questões que mais ouvi em minha trajetória foi a dificuldade, segundo os professores, com relação à formação de professores, pois afirmam “não ter formação para “lidar” com essas crianças.

Diante dessas afirmativas, distribuímos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação enfocando a Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Aumentativa, fundamental para amenizar as dificuldades de comunicação e interação no TEA.

Para encerrar assistimos ao vídeo ABA E PECS⁶, solicitando ao grupo que trouxessem no encontro seguinte materiais para elaborarmos recursos, jogos e atividades para serem aplicadas com os alunos.

Figura 8 - Quadro 3: **Material distribuído no encontro**

Título	Referências
Portal de ajudas técnicas/ MEC/SEESP	MANZINI, Eduardo José; LIBERATO, Débora. Portal de Ajudas Técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com Deficiência: recursos para comunicação alternativa. Brasília : [MEC,SEESP], 2006.

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=k6x8nvi9Y_U e <https://www.youtube.com/watch?v=BsvimFIrLTk>

Inclusão Social: primeiros passos.	NASCIMENTO, Márcia M. do. Inclusão Social: primeiros passos. Arujá, SP: Giracor, 2009.
------------------------------------	---

5º E 6º ENCONTROS – CÍRCULOS PRÁTICOS

Nos dois Encontros Finais, compareceram ainda 8 sujeitos aos quais foram distribuídos materiais, livros, com exemplos de atividades que podem ser aplicadas aos alunos. A proposta foi ler, analisar, escolher a que mais se adequava, elaborar e posteriormente aplicar nas escolas que faziam parte desta pesquisa.

Figura 9: Grupo elaborando material para aplicação nas escolas.



Além disso, os sujeitos da pesquisa deveriam aplicar as fichas de comunicação, mostrar às crianças. Cada ficha foi elaborada com fotos dos alunos com momentos de sua rotina, sendo que os sujeitos da pesquisa deveriam analisar as reações de cada criança.

Neste sentido, os sujeitos expressaram: *Foi incrível a reação do menino às fotos". Ele logo identificou. (PA1); Apliquei as atividades e respondeu, trocando as miniaturas*

pelas figuras. (PR3). Neste caso o professor aplicou figuras de animais e o aluno deveria lhe entregar a miniatura, somente quando este apontasse o mesmo corretamente.

Ainda expuseram: Pude observar que na proposta do ABA, o reforço funcionou em alguns momentos.(PA1). As rotinas expostas em sala de aula, foram realmente importantes. Observei como as fotos chamaram atenção dos alunos.(PR4); Concordo que as fotos, mostrando a imagem concreta, causam um bom impacto.(AEE2)

Como proposta final, solicitamos o relatório destas atividades, registros fotográficos e ainda convidamos o grupo a participar do V Seminário Caminhos para uma Educação Inclusiva, realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em Parceria com a Universidade da Região da Campanha, onde fizemos o relato do trabalho realizado, bem como a influência das atividades no comportamento e reações dos alunos com TEA que fizeram parte deste estudo.

O grupo solicitou de mais um encontro para organizar este trabalho.

6.1. As atividades aplicadas: Comunicação Aumentativa e alternativa: ABA, TEACHH, PECS, Floortime:

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado pela dificuldade na interação social, comunicação e repertório restrito de atividades e interesses. (Bosa, 2005).Baseada nessa premissa, nos diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa, na prática docente da pesquisadora, estabelecemos algumas prioridades nos temas a serem abordados.

Um deles, considerado fundamental para o apoio a essas crianças é a comunicação.

Segundo Vygotsky, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Neste caso, essas crianças não conseguem desenvolvê-la, muitas vezes, há a ausência da fala, ou do pensamento estruturado, portanto, era necessário buscar subsídios para auxiliar as práticas docentes e melhorar a comunicação entre professores, colegas e alunos com TEA.

Conhecer o conceito da Comunicação Alternativa era fundamental, que remonta da década de 70, com pesquisas iniciais por meio do “Ontário Crippled Children’s Centre”, no

Canadá. No Brasil, teve início em 1978, em São Paulo, em uma escola especial para paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual.

Segundo BEZ (2014) o termo Comunicação Alternativa é ampliado e usado para definir diferentes formas de comunicação, como o uso de gestos, as expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada.

A pesquisadora desenvolveu junto ao grupo de pesquisa da UFRGS um software que utiliza estas imagens em computador ou tablet e pode ser acessado pelos alunos com TEA.

Em nossa proposta enfatizamos ao grupo que ao elaborar suas fichas ou álbuns de comunicação utilizassem imagens concretas, pois sabíamos da dificuldade da pessoa com TEA no pensamento abstrato.

Muitas destas figuras são desenhos, como no exemplo abaixo:

Figura 10: Ficha de Comunicação Alternativa



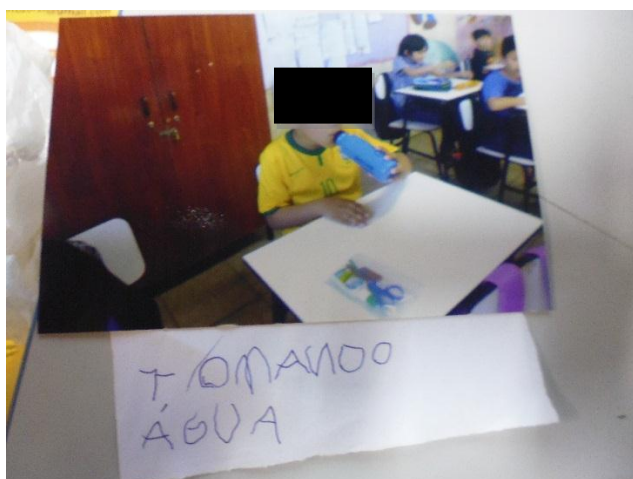
Mas há o entendimento da criança com TEA, observando estas figuras?

Como os estudos e pesquisas já realizados comprovam que o cérebro autista tem um processo de assimilação com maior ênfase no objeto concreto, devemos evitar inclusive metáforas ao nos comunicarmos com essas crianças, facilita se as imagens utilizadas forem figuras mais concretas.

Então propomos as fotos, tanto das rotinas das crianças, como nas figuras. De forma bem concreta, para facilitar ainda mais o processo.

Figura 11: Ficha com foto das rotinas

O menino resolveu escrever, identificar sua ficha com o momento da rotina (lanche)



Para qualificar ainda mais este trabalho, não bastava apenas elaborar, construir as fichas, mas aplicar uma metodologia adequada.

Durante os Círculos de aprendizagem estudamos a “Análise Aplicada do Comportamento”, ABA*, na qual as crianças desenvolvem por etapas as habilidades que não possuem, e quando necessário oferece-se algum apoio, reforçando as respostas positivas, para que diminuam as birras, a negação, entre outros.

A principal crítica ao ABA é também, como no TEACCH, a de supostamente robotizar as crianças, o que não nos parece correto, já que a ideia é interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela possa ser maximamente independente o mais cedo possível.(MELLO, 2007, p.10)

Tentamos demonstrar, mesmo que em pouco tempo, e levando em conta que nem todas as crianças deste projeto eram alunas dos sujeitos das pesquisas (algumas tiveram de buscar alunos com TEA fora de suas salas de aula), a importância da intervenção precoce e da repetição das atividades. Enfatizamos a necessidade do aprofundamento

* Applied Behavior Analysis

neste método de intervenção para que pudessem realmente aplicá-lo com maior segurança e com maiores resultados. Mas conhecer esta proposta era fundamental.

Posteriormente incluímos o estudo sobre o Método TEACCH, outro programa individualizado, baseado na organização do espaço físico, com rotinas organizadas.

Como geralmente as rotinas também são representadas com figuras, questionamos o grupo quanto ao real significado para a criança autista, visto que apresenta dificuldades em abstrair.

Novamente sugerimos que estas rotinas utilizassem fotos, para estimular as crianças em estudo.

Da mesma forma utilizamos neste trabalho o PECS, “The Picture Communication System”, que consiste em trocas de figuras (cartões) por objetos ou ações desejadas das crianças. Solicitamos que anotassem as reações do aluno. Alguns participantes, sujeitos da pesquisa até filmaram essas reações. Insistimos nas imagens concretas, fotos que realmente representassem o objeto ou ação representada. Durante os encontros ainda estudamos o Método Floortime (Tempo no chão), desenvolvido Stanley Greenspan. O espaço é preparado para que ambos possam estar realizando estas atividades no chão,

Observamos, por meio de vídeos, que se utiliza de uma maior interação, em muitos momentos o comando é da criança, até que, aos poucos o vínculo estabelecido proporciona o desenvolvimento de muitas habilidades.

A proposta era aplicar com os alunos dos sujeitos da pesquisa algumas destas atividades vivenciadas, realizando o relato nos encontros posteriores e a reflexão sobre a inclusão destas crianças em salas de aula de ensino comum, seus avanços e dificuldades.

VII. MOSTRA DAS APRENDIZAGENS

Conforme o cronograma das Intervenções, cada participante deveria organizar o material utilizado, elaborar um relato para ser apresentado no Seminário “Caminhos para uma educação inclusiva”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alegrete, em sua quinta edição, em parceria com a Universidade Federal do Pampa, Campus Alegrete, por meio do projeto “Info.edu: Novos Talentos no Pampa” possibilitando o apoio aos encontros de Formação Continuada dos professores do município.

O Trabalho foi apresentado em um painel mediado pela pesquisadora, onde cada um deveria relatar suas experiências, os jogos e atividades aplicadas e a reação dos alunos frente à proposta.

Figuras 12, 13, 14: Apresentação no Seminário Final



Sujeitos da pesquisa apresentando as conclusões sobre a experiência com os alunos com TEA





Em seus relatórios e nos diálogos estabelecidos, os sujeitos da pesquisa expressaram a importância desta pesquisa interventiva:

PR1: Participar deste trabalho foi muito gratificante, pude constatar que realmente a criança com TEA precisa de uma rotina, de preferência utilizar figuras concretas, fotos, pois apresentam dificuldades na abstração. PA1: “Teve uma melhora bem significativa em relação à socialização já esta permanecendo mais tempo em aula mesmo que em horário reduzido”.

SCHMIDT (2015, p.121) afirma que [...] a tarefa de terapeutas de sujeitos com distúrbios na linguagem é promover a experiência de si próprio na língua, sustentada do ponto de vista enunciativo por outro constituído.[...]Portanto, a fala de PR1 reforça essa afirmação, quando percebe que as figuras com imagens concretas tiveram implicações positivas na comunicação com os sujeitos com TEA.

PR2: “No trabalho realizado no grupo, aprendi metodologias que antes não conhecia, como e quando iniciou a história do Autismo, estímulos usados para que ele aprenda, incentivar e tirar o foco dos objetos, mostrar outras possibilidades, como por exemplo quando o aluno perdeu o interesse de olhar suas foto. Pedi que escrevesse o que estava vendo, então ele falou oralmente o que via e se reconheceu nas mesmas, escrevendo, palavras que identificava as imagens, com auxílio pois não reconhece o alfabeto.”

Na fala de PR2, observamos alguns resultados da intervenção orientada a partir do estudo realizado nos encontros propostos, e como afirma Bagaiolo (SCHWARTZMAN,

2011, p. 280), a Análise do Comportamento busca analisar, com profissionais apoiados em uma metodologia sistemática, científica, pautada em um sujeito único, complementando o “ensino acidental”, manipulando variáveis do desenvolvimento, que auxiliem no processo educacional, respeitando quaisquer particularidades.

PA3: *Tem pouca interação com os colegas, mas às vezes isso acontece de forma espontânea.* PR4: *Esta intervenção, fez com que eu me sentisse mais segura ao tratar alunos com TEA. Fez com que reconhecesse as características comuns dos mesmos, a necessidade do laudo médico, e conheci atividades diferenciadas que o ajudarão em seu desenvolvimento escolar.* Essa afirmação me fez refletir sobre o que Carvalho indaga em seu livro Educação Inclusiva com os pingos nos “I”s: [...]estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis políticos pedagógicos em relação a qualquer aluno? [...].

Durante os encontros ficou clara a necessidade do investimento na formação continuada dos educadores. PA2: *Achei muito positivas as atividades, abordando ABA, Floortime, TEACCH. Todos são importantes, porém na escola que temos o TEACCH, por exemplo teria de ser muito bem estudado e os educandários precisariam de muitas adaptações. Mas é possível.*

A afirmação do sujeito da pesquisa nos remete ao conceito deste Método, que segundo de Leon (SCHWARZTMAN, 2011, p.269), para que se realize, é necessário uma sala, com espaços para atividades dirigidas e outro para atividades livres, uma rotina estabelecida e exposta para que o aluno com TEA possa perceber e saber as tarefas que deverá cumprir.

O grupo apresentou seus relatos, ficando evidente em suas opiniões que o trabalho com crianças com TEA, assim como com as demais crianças, tem maiores resultados se apostarmos na aprendizagem significativa, no material concreto. A utilização das fotos como recurso foi muito valorizado pelo grupo e seus resultados considerados positivos neste projeto de intervenção.

O evento trouxe palestrantes do município e região, incluindo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), representada pela Professora Maria Rosângela Bez, apresentando o trabalho desenvolvido com o SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para letramento de pessoas com Autismo (vinculado ao grupo TEIAS/CNPQ⁷)

⁷ O grupo TEIAS busca a construção de conhecimento multidisciplinar sobre as relações homem-sociedade-tecnologia com ênfase na aprendizagem ao longo da vida. Investiga o entrelaçamento da Educação, Tecnologia e Inclusão com ênfase no uso de tecnologias na educação para a promoção de processos. O

que procurou o grupo para solicitar o material elaborado para que pudesse compor este recurso. O SCALA é um software que pode ser utilizado em computadores e tablets, sendo parte de um projeto de pesquisa da palestrante.

Neste contexto, BEZ (2010) desenvolve sua dissertação no período de 2009/2010, realizando pesquisa através de dois estudos de caso com crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (Autismo e Cornélia de Lange). Nos estudos foram usadas estratégias de mediação com recursos tecnológicos de alta e baixa tecnologia em Comunicação Alternativa. (PASSERINO, 2013, p.177).

Do material elaborado pelo grupo serão criadas atividades que podem ser acessadas pelos alunos utilizando também a informática com as figuras concretas, fotos já conhecidas pelos alunos, respeitando as limitações relacionadas ao pensamento formal, abstração, característicos deste Transtorno, desenvolvendo a linguagem, interação necessárias à aprendizagem destes alunos.

Portanto o trabalho de intervenção realizado em Alegrete, por este grupo, orientado pela pesquisadora, será objeto de estudos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisando as reações dos alunos novamente, agora utilizando o SCALA.

Ficou estabelecida para 2017 uma visita dos sujeitos desta pesquisa à UFRGS, para conhecer a pesquisa da Professora Maria Rosângela e dar andamento à proposta de inclusão das atividades realizadas pelo grupo neste trabalho.

VIII . O QUESTIONÁRIO FINAL:

Para uma avaliação final distribuimos um questionário que deveria ser entregue ao final do Evento.

Apresentamos os resultados na tabela abaixo:

Figura 15 - Quadro 4: Resultados do Questionário Final:

Consideraram positiva a proposta dos encontros?	8 sujeitos
Consideraram pertinente o tema abordado	8 sujeitos
Quanto ao planejamento e engajamento da pesquisadora	8 sujeitos consideraram bem planejado e elogiaram o esforço da pesquisadora
Pontos negativos do projeto	6 sujeitos apontaram o desinteresse dos colegas e as dificuldades de deslocamento em horários fora do período de trabalho. 2 sujeitos enfocaram que os educadores falam muito da falta de formação, mas não se esforçam em participar.
Aspectos em que os encontros contribuiu para a qualificação das práticas docentes?	Os aspectos que mais contribuíram na visão dos sujeitos da pesquisa foram: metodologia adequada para prática docente com estes alunos, conhecimento sobre TEA, desde o diagnóstico até a inclusão dos mesmos em sala de aula, a confecção de materiais que realmente podem ser utilizados nas salas de aula.

O relato no Seminário proporcionou a oportunidade de avaliar as implicações da Intervenção na prática docente dos sujeitos com alunos com TEA, porém o questionário

final serviu para avaliar o contexto da Intervenção, o material utilizado, a organização e execução das formações. Como pesquisadora pude constatar a importância da formação continuada, e que este deve ser avaliado para que possa realmente atingir seus propósitos.

Segundo os participantes foi um momento importante na caminhada pela inclusão no município de Alegrete, pois espaços de partilha de conhecimentos, formação continuada, foram apontados pelos sujeitos da pesquisa como fundamentais para que possamos avançar na busca por uma escola realmente inclusiva, com espaço e educação de qualidade para todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um histórico de exclusão, a educação tem sido um dos artífices da segregação, do privilégio aos que não se apresentavam fora dos “padrões” de “normalidade”.

Alguns processos foram se alterando ao longo do tempo, políticas advindas de pressões externas, de acordos e convenções internacionais. E nosso País rende-se à “Escola para todos”, à “Educação Inclusiva”, exigindo através de legislação que todos/as estejam na Escola. Neste contexto recebemos mais, e mais cedo, os alunos com TEA em nossas escolas.

Percebemos nesta pesquisa que o TEA continua ocultando sua origem e grande parte de sua natureza, apresentando desafios à intervenção educativa e terapêutica. Isto ocorre em meu município: pais desesperados, procura por atendimentos, escolas que recebem os alunos, mas não conseguem dar o atendimento qualificado. Isto nos encaminhou à pesquisa que realizamos, com o objetivo de subsidiar os profissionais que recebem estes alunos, bem como fazer uma análise das implicações das atividades propostas durante nossa Intervenção. Para tanto, foram encaminhados convites em reuniões de equipes gestoras, também enviados diretamente às escolas, ou seja, o processo foi bastante divulgado. Considerando que tínhamos potencialmente mais de 20 alunos com TEA matriculados na Rede Municipal, oferecemos horários e locais diferenciados, fora e no próprio horário de trabalho dos sujeitos desta pesquisa; não podemos encerrar o processo de qualificação desse projeto de Intervenção sem remeter a um questionamento importante que saltou aos olhos durante o processo de estudo e planejamento: quais as razões/explicações para a baixa adesão ao projeto, se muitos profissionais afirmam a necessidade de “formação”, a falta desta para atuar com “essas crianças”? Será que realmente há o desejo de incluir, ou não sabemos lidar e aceitar verdadeiramente as diferenças?

Para analisar essas dificuldades observo o relato de Borba (2015, p.85) em seu projeto de pesquisa quando afirma que ao realizar as intervenções nos espaços escolares também elencou dificuldades na realização dos encontros, devidos às demandas nos dias das formações, sendo necessário trocas de dias, horários, interrupções.

Um dos aspectos positivos desta intervenção foi a utilização das Cadernetas de Metacognição, que proporcionaram o registro e a observação da evolução do grupo na assimilação dos conceitos e temas estudados. Uma forma de estimular a escrita por parte

dos sujeitos desta pesquisa. O professor precisa registrar mais suas atividades, escrever sobre suas ações, também ser um pesquisador.

Carvalho (2011, p.160) afirma que para incluir (inserir, colocar em) um aluno, há necessidades de criar mecanismos permitam que ele se integre educacional, social e emocionalmente. Como pesquisadora pude perceber que os educadores estão longe da pesquisa, não se consideram como tal e assim as informações são essencialmente baseadas em um senso comum, o que dificulta o avanço. Os sujeitos desta pesquisa, Educadores da Rede Municipal, Profissionais de Apoio, Profissionais responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais ao visitarem as escolas, escolhendo turmas com alunos com TEA para analisarem e criarem recursos para estes alunos, constataram em seus relatos que nenhuma dessas turmas apresentava a rotina de atividades da turma, essencial para diminuir as crises, pois a quebra das rotinas agita e muitas vezes é a causas das crises de choro e automutilação. Ainda observaram que apenas uma das salas visitadas utilizava algum recurso de tecnologia assistiva em comunicação alternativa.

Esse foi um dos aspectos sobre o qual refletimos nos encontros, enfatizando que utilizassem figuras, ou ainda fotos que representassem concretamente o que se queria comunicar. Exemplo: a foto de um aluno merendando para representar o horário da merenda, a criança no recreio da escola.

Ainda atuando na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, constatei que há muita dificuldade por grande parte dos educadores em quebrar os paradigmas da exclusão; ainda temos uma escola que busca a padronização.

Refletir e transformar a práxis da docência é um grande desafio no contexto atual, por isso a importância de projetos de metodologia intervencionista, na busca de uma escola reflexiva, com um enfoque inclusivo. É necessário considerar que a formação dos profissionais, a história da nossa Educação se refletem nos dias atuais, dificultando a aceitação e a quebra de paradigmas de uma escola padronizada e padronizadora, onde os “diferentes”, os que fogem do padrão ainda são excluídos.

O grupo final de sujeitos desta pesquisa, composto por quatro professoras regentes, duas monitoras (Profissionais de Apoio dos alunos com deficiência) e duas professoras de AEE, que se comprometeram com o trabalho, e aceitaram apresentar seus relatos no Seminário final, engajando-se na proposta expressando a mudança em suas metodologias, a segurança em receber esses alunos após a intervenção, bem como, dividiram com os colegas presentes ao evento as descobertas e avanços nas atividades com estes alunos, o que chamou atenção do grupo e da palestrante da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, proporcionando possibilidades de incluir novas formas de tecnologias ao material elaborado em nossa proposta.

Diante do exposto podemos considerar que os Círculos de Aprendizagem proporcionaram a discussão, a reflexão, em uma proposta embasada nos Círculos de Cultura do nosso patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, onde os participantes podem e devem ser ouvidos e a aprendizagem é recíproca.

Ressaltamos que obtiveram, em tão pouco tempo, excelentes resultados com as crianças que demonstraram que através de uma proposta que possibilite aprendizagem significativas, com metodologias que estimulem a manipulação, a vivência do conhecimento, que este é o caminho a seguir, não só com alunos com TEA, mas com todas os nossos alunos. E fica a curiosidade da sequência, das reações dos alunos com o material que será produzido junto ao grupo de pesquisa da UFRGS.

Enviamos o material produzido, e ficaremos no aguardo da “transformação” destes em mais um recurso disponível no SCALA, software elaborado na UFRGS.

Ainda no segundo semestre de 2017, levaremos o grupo, sujeitos desta pesquisa para conhecer o núcleo de pesquisa do SCALA e observar os resultados de suas produções.

Consideramos positivas as intervenções que realizamos, pois como pesquisadora tive uma imensa oportunidade de aprender e confirmar junto a meus colegas a importância de uma mediação com esses educandos, a elaboração de uma rotina visível, a antecipação e informação das ações para estes alunos, a inserção de recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa (com elementos concretos).

Foram momentos de reflexão, ação, transformação, aspectos que envolvem uma pesquisa interventiva, foco do Mestrado Profissional, do qual me orgulho em participar. Criar em meu município um Núcleo de Estudos deste tema também é fundamental. Essas ações fazem parte do sonho de uma escola inclusiva, acolhedora que elimine as barreiras que atualmente percebemos nas escolas de ensino comum. Alguns passos foram dados.

E esse caminho construiremos ao caminhar, aliando subsídios teóricos que se efetivaram em novas práticas inclusivas.

Foi uma experiência encantadora que contribui muito com minha evolução acadêmica e pessoal.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013.
- ARNAIZ, P. *et al.* Trabajo colaborativo entre profesores y atención a ladiversidad. **Comunidad Educativa**, n. 262, p. 29-35, 1999.
- ASPERGER, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger*. Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944).
- BAPTISTA, Claudio Roberto, BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- _____. **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil em outros países**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- BELISÁRIO Filho, José Ferreira. **Inclusão: uma revolução na saúde**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- BORBA, Valéria Urdagarin Borba. **Formação Colaborativa na gestão em Educação Especial: Discussões e reflexões a respeito das políticas públicas de Educação Inclusiva**.Jaguarão, 2015.
- BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Como realizar um Seminário**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6271671-Como-realizar-um-seminario-gilberto-luiz-de-azevedo-borges-departamento-de-educacao-1b-botucatu-unesp.html>>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- _____. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil de 2003 a 2016**. Brasília: MEC/SECADI, 2016.
- DAMIANI, M.F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas: Unicamp, 2012.
- DELIBERATO, Débora et al. **Comunicação Alternativa: Teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo. MEMNON,2009
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUEDES, Nelzira Prestes da Silva .**A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação**.Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 303-309
- HAMMES, Lúcio Jorge, MELGAR, Eduardo G.; JÚNIOR, Bento Selau. **Círculos de Aprendizagem: Internet e o trabalho colaborativo**. Jaguarão, 2003.

MANZINI, Eduardo José; LIBERATO, Débora. Portal de Ajudas Técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com Deficiência: recursos para comunicação alternativa. Brasília : [MEC,SEESP], 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATEUS, Elaine. **Práticas de formação colaborativa de professores**. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000400007&script=sci_arttext. 2013.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia Prático**. São Paulo :AMA .Brasília :CORDE, 2007.

M.F.; ROCHEFOR et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de Educação, n.45, Pelotas, p. 57-67,jul/ago2013.Disponível em:
<http://periódicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>. Acesso em 20/11/2015.

MOREIRA, Patrícia Schiewe Torres. Autismo: a difícil arte de educar. Disponível em:
www.psicologia.pt/artigos/textos/A0250.pdf

NASCIMENTO, Márcia M. do. **Inclusão Social: primeiros passos**. Arujá, SP: Giracor, 2009.

NOMBERG, Marta Nörnberg. **Cadernetas de Metacognição como estratégias de reflexão sobre a ação docente**. Pelotas: UFPE, 2002.

RIBEIRO, Luciana de Cássia e Cardoso, Ana Amélia.**Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional**. Cad. Ter. Ocup.UFSC. V.22, n2, p 399-408, 2014

RIBEIRO, Célia. **Metacognição**: um apoio à aprendizagem. Coimbra:Universidade Católica Portuguesa, 2003.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**.

In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Coteaching: **From Praxis to Theory**. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v. 10, n. 2, p. 161-180, Apr. 2004.

_____. **Redesigning an “Urban” Teacher Education Program**: An Activity Theory Perspective. Mind, Culture and Activity, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

SARGIANI, Renan. **O que é Metacognição?**2012. Disponível em: <http://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao>.

SAUL, Ana Maria Avela. **A avaliação Educacional**. Série Ideias, n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo e Transdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**.São Paulo: Memnon, 2011.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Herbert de. Fome de educação, **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

SOUZA, Jacqueline; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita AntoniaVillar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>

TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro. **Literatura Científica brasileira sobre Transtornos do Espectro Autista**. Revista da Associação Médica Brasileira. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v56n5/v56n5a26.pdf>.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa e VITALIANO, Célia Regina. **Formação Inicial de professores e o processo de educação inclusiva**.Londrina, PR, 2011. Disponível em: < <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/125.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA A INTERVENÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE INTERVENÇÃO: Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de ensino regular do município de Alegrete, RS

ORIENTADORA: Prof.^aDr^a. FRANCÉLI BRIZOLLA

DIAGNÓSTICO DA INTERVENÇÃO

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

DISCUTINDO O AUTISMO EM REDE

Este questionário é parte integrante das atividades do projeto de intervenção elaborado pela professora Auristela de Oliveira Fernandes para o Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. O trabalho tem como título *Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas de ensino regular de Alegrete/RS*, com o objetivo planejar e oportunizar momentos de formação continuada e espaços de partilha de saberes sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para professores da Rede Municipal de Alegrete.

Aos participantes, solicitamos o preenchimento do questionário abaixo, compreendido como instrumento diagnóstico que auxilia no reconhecimento do grupo de professores, sujeitos desta Intervenção.

PARTE I – DADOS PESSOAIS:

1.1 NOME:

1.2 IDADE:

1.3 SEXO: Feminino () Masculino ()

PARTE II – ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1 FORMAÇÃO (Graduação e pós-graduação, se houver):

2.2 Há quanto tempo atua na Educação?

() 01 a 05 anos () 05 a 10 anos () mais de 10 anos

2.3. Em quantas escolas você trabalha atualmente? () 1 () 2 () 3

2.4 Relacione a(s) escola(s), cargo(s) e tempo de atuação em cada instituição mencionada:

2.5. Escola(s) atual(ais):

2.6. Ano, série e disciplina/área em que atua (ensino fundamental – AI ou AF) e respectiva carga horária de trabalho:

2.7. Número de alunos por turma:

2.8 Já recebeste alunos com deficiência em suas salas de aula?

2.9 Tiveste contato com alunos com TEA em sua experiência como docente?

2.9.1 Como defines o Transtorno do Espectro Autista?

2.9.2 Em sua formação inicial foram oferecidas disciplinas que abordassem o tema ou preparação para o trabalho com alunos com deficiência?

2.9.3 Atualmente tens alunos com TEA em sua sala de aula?

2.9.4 Qual a idade deste(a) aluno(a)?

2.9.5 Descreva seu comportamento:

III- FORMAÇÃO CONTINUADA:

3.2 Frequentaste ações de formação continuada sobre autismo? Em caso afirmativo, indique o nível de formação (curso, encontro, seminário, especialização, capacitação, etc.) com a respectiva carga horária.

IV. QUESTÕES ABERTAS:

4.1 Quais os maiores desafios enfrentados no processo de inclusão dos alunos com TEA? Considere a variedade de elementos, tais como:

Estrutura da rede:

estrutura física/arquitetônica transporte mobiliário

Formação docente:

organização/preparação didático-metodológica

fundamentação teórica

problemas de relacionamento interpessoal em sala de aula

organização de um currículo flexível

Postura dos envolvidos:

falta de participação dos pais

falta de compromisso dos professores

falta de compromisso dos gestores (escola, secretaria municipal, etc.

4.2 Quais assuntos você deseja compreender melhor e que seriam suas sugestões para as nossas oficinas:

Autismo: Histórico, definições

Escalas de Triagem do TEA

Métodos de Intervenção (ABA, TEACCH, TCC)

Comunicação Aumentativa e alternativa

Oficina de criação de um álbum com seleção de atividades adaptadas para as pessoas com

CONVITE

A professora Auristela de Oliveira Fernandes está realizando seu projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação promovido pela Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Francéli Brizolla.

O trabalho tem como tema: Práticas docentes e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escola de ensino regular no Município de Alegrete, RS.

Serão seis encontros com temas relacionados ao TEA, para os quais convidamos professores que tenham alunos com esse Transtorno em suas salas de aula, ou ainda interesse neste tema, pois temos o objetivo de planejar e proporcionar momentos de formação continuada e espaços de partilha de saberes sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para professores da Rede Municipal de Alegrete, RS.

O primeiro encontro realizar-se-á dia..... de...../.... horas.

Local:

Portanto, solicitamos a confirmação de seu interesse neste projeto através do envio da ficha de inscrição em anexo, para o email:

auristelafernandes@gmail.com

[fone: 55 91289740](tel:5591289740) e [55 84588769](tel:5584588769)



APÊNDICE C - Ficha de inscrição para oficinas com a temática da inclusão

Seja bem vindo professor!

A) Nome completo e data de nascimento:

B) Nome da(s) escola (s) que trabalha:

C) Tempo de atuação no magistério:

D) Tempo após a conclusão da graduação ou pós:

E) Em que ano ou área atua no momento:

F) Está estudando no momento? Especifique:

G) Trabalha com algum aluno com TEA neste ano ou já trabalhou anos anteriores?

Obs.: Esta é uma proposta de trabalho desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação, com foco intervencionista, pela Universidade Federal do Pampa campus Jaguarão, com o consentimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alegrete, RS.

A sua presença será muito importante para mim, para você e para todos nós, obrigada! Estarei à disposição para quaisquer dúvidas pelos contatos:

auristelafernandes@gmail.com (55) 91289740 OU 84588769

Prof. Auristela de Oliveira Fernandes

Psicopedagoga clínica e institucional

Coordenadora do Núcleo de Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alegrete, RS

Mestranda em Educação

Professora Alfabetizadora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas



APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista(TEA) em escolas de ensino comum do município de Alegrete, RS

Pesquisador Responsável: Francéli Brizola/Auristela Fernandes

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (55) 991289740

O Sr/ Sr^a/ Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário em uma pesquisa

Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista(TEA) em escolas de ensino comum do município de Alegrete, RS (projeto de intervenção) que tem por objetivo oportunizar espaços de reflexão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA em encontros de partilha de saberes com professores da Rede Municipal de Alegrete, RS

Este trabalho se justifica pela necessidade de aprofundamento teórico e prático no processo de inclusão das pessoas com TEA no ensino comum, visto que é apontado pelos educadores como um dos casos de alunos com deficiência que ainda causam maior dificuldade de compreensão e permanência no ambiente escolar.

Por meio deste documento e a qualquer tempo o Sr/Sr^a/Você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O método da intervenção terá como referência material bibliográfico atualizado sobre o tema onde professores voluntários produzirão materiais escritos e recursos a serem utilizados em sala de aula.

Não ocorrerá qualquer tipo de dano que possa vir a lhe atingir ou atingir a sua atividade profissional. A proposta desta pesquisa é benéfica e pensada para a prática

pedagógica do professor com um seminário final para relatos de experiências das implicações desta intervenção nas práticas docentes.

As atividades serão mediadas pela pesquisadora e com base nas questões da ficha de inscrição. Os professores voluntários serão convidados a participar, relatando suas experiências. Para participar deste estudo, o Sr/Sr^a/ Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, sendo todo e qualquer recurso utilizado na intervenção.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação).

Os resultados da pesquisa serão apresentados na conclusão e disponibilizados a comunidade escolar desta instituição.

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Franceli Brizolla

Responsável pela pesquisa

Auristela de Oliveira Fernandes

Mestrando (a)

APÊNDICE E – Questionário Final

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****PROJETO DE INTERVENÇÃO: Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de ensino regular do município de Alegrete, RS****ORIENTADORA: Prof.^aDr^a. FRANCÉLI BRIZOLLA****AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO****QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO*****DISCUTINDO O AUTISMO EM REDE***

Este questionário é parte integrante das atividades do projeto de intervenção elaborado pela professora Auristela de Oliveira Fernandes para o Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. O trabalho tem como título *Práticas docentes e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas de ensino regular de Alegrete/RS*, com o objetivo planejar e oportunizar momentos de formação continuada e espaços de partilha de saberes sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para professores da Rede Municipal de Alegrete.

Aos participantes, solicitamos o preenchimento do questionário abaixo, compreendido como instrumento de avaliação desta Intervenção.

1. VOCÊ CONSIDERA POSITIVA A PROPOSTA DESTES ENCONTROS?

SIM () NÃO () EM PARTE ()

2. COMO EDUCADOR (A), CONSIDERAS PERTINENTE O TEMA DESENVOLVIDO? SIM () NÃO ()

3. QUANTO AO MATERIAL DISPONIBILIZADO, ATENDEU SUAS EXPECTATIVAS?

SIM () NÃO ()

4. QUANTO AO PLANEJAMENTO E ENGAJAMENTO DA PESQUISADORA, ATINGIU SUAS EXPECTATIVAS?

5. APONTE PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DESTE PROJETO:

6. EM QUE ASPECTO ESTES ENCONTROS CONTRIBUÍRAM PARA A QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES COM ALUNOS COM TEA?

APÊNDICE E – Materiais disponibilizados aos sujeitos da pesquisa:

