

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Bruna Sauer Rodrigues

O Transtorno do Espectro Autista:

**As relações entre a educação e as neurociências – em busca de uma educação
inclusiva de qualidade na Educação Infantil**

PORTO ALEGRE

2º semestre

2015

Bruna Sauer Rodrigues

O Transtorno do Espectro Autista:

**As relações entre a educação e as neurociências – em busca de uma educação
inclusiva de qualidade na Educação Infantil**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Luciana Vellinho Corso

“No que se refere ao processo de aprendizado existe uma interface entre duas áreas de atuação: a educação e a saúde. (...) O ideal seria que não só os profissionais da área da saúde, mas também os da educação tenham noções básicas acerca do funcionamento normal e patológico do SNC.”

(RIESGO, 2006 p. 21)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à minha família, Ângela, Bianca e Nicole, que desde sempre esteve presente em minha trajetória na educação e que me apoiou em todos os momentos.

... ao Chico, pela amizade, pela paciência, pelo incentivo e apoio incondicional, por sempre acreditar no meu potencial e por estar comigo desde as decisões para escolha do curso e durante minha formação.

... às parceiras e amigas Jéssica, Franciele, Ana Paula, Maria Letícia, Camila Martins, Camile, Joana, Camila Krug e Cláudia, pela amizade construída ao longo desta formação, pela ajuda e pela alegria que são meus dias com vocês.

... à Iná e Fernanda pela ajuda, compreensão e palavras de carinho e motivação.

... à Luciana, pela forma sempre tranquila, carinhosa e atenciosa com que acolheu minhas dúvidas, me ajudando a pensar e a ir em frente.

... às crianças do meu Jardim A, por me oportunizarem diversas experiências e aprendizagens, e por serem motivo deste estudo.

... a todos que, de maneira direta ou indireta, torceram por mim e me ajudaram em algum momento da minha vida acadêmica.

... em especial, à minha mãe-vó, que me fez realizar o vestibular e, mesmo com tantas dificuldades pelo caminho, me deu motivos para sempre seguir em frente. Sei que, onde estejas, concluir este trabalho e minha formação acadêmica é uma conquista que, com toda a certeza, te deixaria imensamente feliz. Obrigada por tudo, te amo!

RESUMO

Este estudo objetiva refletir sobre as práticas docentes em uma creche pública, localizada no município de Porto Alegre/RS, buscando compreender de que modo os conhecimentos que alguns professores têm sobre o Transtorno do Espectro Autista podem contribuir para uma educação inclusiva de qualidade. A escolha pela temática desta pesquisa se deu a partir de minhas experiências como docente e pelos estudos realizados ao longo do curso de Pedagogia. O trabalho configura-se como um estudo de caso realizado em uma turma de Jardim, com crianças de quatro e cinco anos e com seis professores desta instituição, tendo a entrevista e o diário de classe como instrumentos de coleta de dados. Os conceitos que dão base a esse estudo são: aprendizagem, neurociências, diferenças e diversidade na aprendizagem e o Transtorno do Espectro Autista. Busquei aporte teórico para minhas análises nos estudos de Ángel Reviére, Cleonice Bosa, Rudimar Riesgo, Ramon Cosenza, Leonor Guerra, entre outros. As análises apresentadas foram organizadas em quatro eixos: “Medos, desafios e conquistas dos professores”; “A importância da pesquisa – buscando conhecer o transtorno”; “Profe, tu não entende? O Pedro não fala!”, “A linguagem não verbal e o autismo”; e, por fim, “As concepções de inclusão”. A partir das análises realizadas, é notável a importância da pesquisa, por parte dos docentes, ao se depararem com alunos de inclusão, visando conhecer as características das dificuldades ou dos transtornos que estes possuem para melhor intervir no cotidiano de sala de aula. Percebe-se, também, a necessidade de apoio ao profissional, por parte da instituição e da família, de modo a ajudá-lo a desenvolver um trabalho de qualidade, ou seja, que venha a atender a criança em seu aspecto social, emocional e cognitivo, investindo nas suas possibilidades e desafiando os seus limites.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Neurociências e Educação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistema nervoso central	13
Figura 2 – O cérebro humano	14
Figura 3 – Lobos centrais	15
Figura 4 – Localização da Área de Brocca e Área de Wernicke.....	15
Figura 5 – Sistema límbico	21

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	8
2	AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
2.1	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	13
2.2	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	16
2.2.1	Autismo - aspectos históricos.....	18
2.2.2	Autismo - aspectos neurobiológicos	20
2.2.3	Autismo - aspectos clínicos	22
2.2.4	Autismo e a aprendizagem	23
3	CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA	26
3.1	ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	26
3.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	26
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	27
3.4	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	28
4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	30
4.1	MEDOS, DESAFIOS E CONQUISTAS DOS PROFESSORES	30
4.2	A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA – BUSCANDO O CONHECIMENTO SOBRE O TRANSTORNO	33
4.3	“PROFE, TU NÃO ENTENDE? O PEDRO NÃO FALA!” A LINGUAGEM NÃO VERBAL E O AUTISMO	35
4.4	CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICE A – Termo de consentimento informado à escola	48
	APÊNDICE B – Termo de consentimento informado aos pais	49
	APÊNDICE C – Termo de consentimento informado aos professores	50
	ANEXO A – Respostas das entrevistas realizadas	51

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

A sala de aula da Educação Infantil é um local onde ocorrem diversas interações e brincadeiras, possibilitando aos sujeitos descobertas diárias, troca de experiências, novas aprendizagens e vivências. Desde muito cedo, as crianças têm contato com as diferenças e a diversidade, seja de gênero, raça, credo, cultura – experiências diferentes daquelas trazidas de casa. Também é papel da instituição e dos profissionais da Educação oportunizar a estes sujeitos as diferentes maneiras de perceber o mundo, criando valores, aprendendo em grupo, com sensibilidade, solidariedade e respeito. Assim, segundo Vygotsky (2006), a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos, pois é o lugar onde as crianças, formalmente, constroem conhecimentos no convívio social.

Como professora de uma turma de Jardim (crianças de quatro e cinco anos), afirmo que diariamente, na convivência com 18 crianças, participo de momentos que me fazem refletir sobre diversos assuntos oriundos do universo infantil. Dezoito diferentes modos de pensar, de ser, de agir. Dezoito diferentes histórias de vida e as bagagens que são trazidas para a sala de aula. São crianças que sonham, brincam, fazem de conta, contam a realidade, criam, desfazem e refazem amizades. Crianças que querem ser crianças, outras que gostariam logo de crescer. Crianças meigas, carinhosas, lutadoras de boxe, super-heróis, princesas, bruxas, lobos maus, robôs e monstros e muitos outros personagens que são criados para as brincadeiras rotineiras.

Porém, mesmo diante de 18 diferentes sujeitos, um em especial foi para nós, professoras, um desafio em sala de aula. Mesmo depois de oito anos de formação docente, quatro no magistério e mais quatro, até então, na Pedagogia, nunca havia vivenciado casos de inclusão nas classes em que trabalhava. Essa turma, porém, me oportunizou isto.

Antes de iniciar este ano letivo, eu já sabia que havia na turma uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista. As professoras do ano anterior me contaram sobre esta criança, suas características e também as dificuldades

encontradas por elas no decorrer do ano. Porém, me assustei ao perceber que eu não sabia absolutamente nada sobre o transtorno, sabia apenas que era um “mundo particular”, tampouco sabia o que isso significava. Infelizmente, notei que aquele pouco que conhecia eram as muitas falas que escutamos de corredor, conceitos que vão surgindo, “teorias” que são criadas a partir de experiências e que passam a ser as únicas verdades existentes. Percebi que eu era uma dessas pessoas que nada sabia concretamente e nunca havia estudado sobre o transtorno e, de acordo com Revière (2004), o autismo nos fascina exatamente por isso, porque supõe um desafio para algumas de nossas motivações mais fundamentais como seres humanos. A necessidade de compreender os outros, compartilhar mundos mentais e de nos relacionarmos são muito próprias da nossa espécie.

Aos poucos, conhecendo esse aluno a que me referi – nesta escrita o chamarei de Pedro – partindo das estratégias para integrá-lo ao grupo, a fim de que criasse confiança em nós e, principalmente, para que pudesse realizar pequenas atitudes sem nosso auxílio, como buscar água, pedir para ir ao banheiro, pedir mais comida, por exemplo, fomos percebendo o que, em nossa maneira de agir, deveria ser mudado e o que poderia continuar. Depois dos estudos que realizamos, evidenciamos que não existe manual de instruções, porém, certas atitudes que adotávamos não surtiam efeito em seu desenvolvimento em sala. De fato, somente através do conhecimento do transtorno é que pudemos perceber quais eram as atitudes que requeriam mudanças.

A partir destas experiências, desde o início do ano com o Pedro, procurei compreender o que é o Transtorno do Espectro Autista, de que modo ele influencia nas aprendizagens deste e de outros sujeitos em sala de aula, na convivência com os colegas e conosco e de que modo nós, como professoras, poderíamos contribuir para sua aprendizagem.

Para abordar o presente assunto, trago reflexões discutidas nas disciplinas de Psicopedagogia I e Psicopedagogia II do Curso de Pedagogia, as quais aumentaram a minha curiosidade sobre os Transtornos de Aprendizagem e demais transtornos que influenciam nas aprendizagens dos sujeitos em sala de aula. Sobre a

aprendizagem, Corso (2008) afirma que é um fenômeno complexo, que envolve toda uma gama de componentes. São muitos os fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem. Desde cedo, o espaço escolar da educação infantil pode vir a:

[...] formar crianças que desenvolverão posturas mais autônomas, críticas, criativas diante do aprender ou, ao contrário, posturas dependentes, passivas, inseguras, que acabam por colocá-las em situação de risco de desenvolver problemas de aprendizagem futuros. (CORSO, 2008, p. 22)

Assim sendo, mesmo depois das discussões decorridas durante o Curso de Pedagogia, do tempo de trabalho com Pedro e dos estudos e práticas realizados durante toda a minha formação docente, me deparo com alguns questionamentos os quais percebo que são deixados de lado por colegas de profissão.

Neste trabalho procuro refletir sobre tais questões, tão presentes em nossas práticas docentes, problematizando as relações/conexões que nós, profissionais da educação, devemos ter com a área da saúde. Deste modo, meu problema de pesquisa foi construído com base em tudo o que vivencio diariamente nesta turma, resumido na seguinte pergunta: *De que modo os conhecimentos que construímos a respeito do autismo e de outros transtornos nos possibilitam pensar em uma proposta de educação inclusiva de qualidade?* O estudo tem como objetivo perceber como os professores trabalham com o processo de inclusão na educação infantil, a partir de vivências em uma turma de Jardim, procurando evidenciar quais as compreensões dos mesmos sobre o Transtorno do Espectro Autista, a fim de verificar de que modo tal compreensão lhes possibilita pensar em uma proposta de educação inclusiva de qualidade. Utilizei como instrumentos de pesquisa a entrevista realizada com alguns professores no local em que trabalho e a análise de registros efetuados em meu diário de classe.

O estudo está organizado em cinco capítulos: neste primeiro capítulo, justifico a escolha do presente tema, bem como aponto o objetivo e a pergunta de pesquisa, assim como descrevo como irei proceder no decorrer do trabalho. O segundo capítulo trata sobre as primeiras experiências de aprendizagem na educação infantil abordando especificadamente o conceito do transtorno do espectro autista,

subdividido em quatro secções, a primeira trata do estudo histórico; a segunda dos aspectos neurobiológicos, a terceira sobre os aspectos biológicos e a quarta trata sobre o autismo e a aprendizagem. O terceiro capítulo descreve como foi realizada esta pesquisa, contextualizando os sujeitos do estudo, bem como os instrumentos utilizados. O quarto capítulo irá trazer as análises decorrentes da minha pesquisa, em que problematizo acerca da educação inclusiva a partir da importância das relações entre educação e neurociências. Por fim, no quinto capítulo farei as minhas considerações sobre o estudo, retomando a pergunta norteadora da pesquisa.

2. AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar em Educação Infantil nos remete às descobertas, brincadeiras, interações, experiências que vão surgindo e constituindo o “eu” das crianças a cada dia. Aos poucos, vão descobrindo o mundo, estabelecendo relações entre aquilo que trazem de casa com o que percebem na escola.

As primeiras experiências de aprendizagem são muito significativas, pois é através delas que a criança vai estruturando as bases afetivas, cognitivas e sociais nas quais se apoiará para realizar novas aprendizagens e desenvolver-se de forma saudável. (CORSO; 2008 p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reconhecem esta etapa como sendo a primeira da Educação Básica, oferecidas em creches ou pré-escolas. É um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos e dever do Estado garantir esta oferta, pública, gratuita e de qualidade.

Bujes (2001) aponta que trabalhar na Educação Infantil é enriquecedor por diversos motivos e, que em virtude disso, devemos estar cada vez mais qualificados para participar destas vivências, pois a criança:

Nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através de seu brincar, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a tratá-las como desiguais. (BUJES; 2001 p. 21).

Segundo Corso (2008), uma educação infantil de qualidade requer professores que tenham uma formação sólida e que possam dar continuidade a essa formação [...] é necessário que o professor desenvolva um olhar e uma escuta cuidadosa em relação ao modo como as crianças brincam e interagem com os colegas, como resolvem seus conflitos, como expressam os mais diversos sentimentos e como se relacionam com o conhecimento.

É reconhecido, pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o direito à educação para todos, inclusive às pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais,

“tendo como proposta que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos na escola”. (LAMÔNICA; FAVORETTO; 2014, p.2). A educação deve ser, portanto:

Oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, oportunizando a todos os alunos currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e tecnologias assistivas para atender às necessidades das crianças.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2009), os sistemas de ensino devem:

Matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Portanto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, articulada às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, salientam que as propostas pedagógicas das instituições devem assegurar a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009).

Camargo e Bosa (2009) afirmam que para que a inclusão destes alunos ocorra, de fato, é necessário que exista a reestruturação do sistema social e escolar para que ocorra de fato a inclusão. Lüdke (2011) afirma que a proposta básica da inclusão escolar de crianças com autismo seria tentar minimizar os efeitos do isolamento social que geralmente é provocado nas situações escolares pelo não conhecimento do transtorno. “A proposta permite oportunizar a interação entre os pares e o desenvolvimento, por parte dos educadores, de uma nova visão acerca do transtorno”. (LÜDKE, 2011, p. 5).

Nas seções que seguem, busco abordar de que as primeiras aprendizagens se dão, a partir de uma perspectiva neurológica. Neste item, apresento algumas funções do sistema nervoso central (SNC) e estabelecer relações com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para Riesgo (2006), ao se tratar sobre o processo de aprendizado, existe uma interface entre duas áreas de atuação: a educação e a saúde. Na primeira interface, encontram-se os educadores, orientadores educacionais, pedagogos e psicopedagogos; e na segunda, atuam os pediatras, neuropediatras, psicólogos, neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros.

É de extrema importância a comunicação entre a Educação e a Saúde por serem duas áreas que se complementam em seus estudos, mas que parecem tão distantes na prática. Considero necessária a busca dos profissionais da educação em conhecer não apenas sobre o corpo sócio-cultural que vai se formando, mas antes de tudo, a respeito do corpo biológico que possuímos, do qual faz parte o Sistema Nervoso Central (SNC) que é tão complexo e fascinante.

O processo de aprendizagem ocorre no nosso sistema nervoso central, conjunto que abrange o cérebro e a medula espinhal, conforme a figura 1.

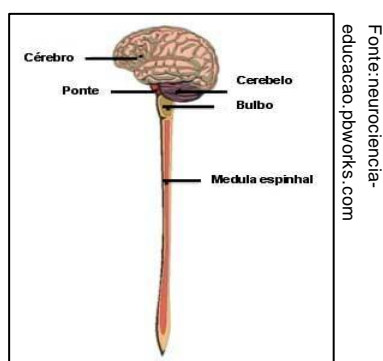


Figura 1 - Sistema nervoso central



Figura 2 - Cérebro humano

O cérebro humano é dividido em dois hemisférios (figura 2), o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito, sendo o primeiro responsável pelo pensamento lógico e pela competência comunicativa e o segundo hemisfério responsável pelo pensamento abstrato, criativo, simbólico; embora alguns estudos comprovem que o pensamento lógico ocorre nos dois hemisférios, o estímulo na parte esquerda ainda é predominante (RIESGO, 2006).

O cérebro humano¹ é formado por massa branca (constituída pelas fibras que interligam os neurônios) e massa cinzenta (na qual ficam os neurônios, também chamada de córtex cerebral). O córtex cerebral é dividido em quatro áreas, chamadas de lobos cerebrais, tendo funções específicas. Estes lobos são nomeados de acordo com os ossos cranianos que ficam em suas proximidades.

Como mostra a figura 3, os lobos frontais localizam-se na parte da frente do cérebro, na parte da nossa testa, e são responsáveis pelos nossos pensamentos, emoções, opiniões e pela nossa personalidade. No hemisfério esquerdo, encontramos a Área de Broca (figura 4), responsável pela parte da expressão da linguagem (parte motora da fala).

Os lobos occipitais, localizados na parte da nuca, são responsáveis pela parte da nossa visão e do processamento dela. Quando reconhecemos o que estamos vendo, sejam objetos ou leituras de palavras. Os lobos parietais localizam-se na parte superior da cabeça e são neles em que se processam as nossas sensibilidades, como o tato, orientação espacial, temperatura corporal, a dor, enfim, é nesta área a responsabilidade dos estímulos que recebemos no ambiente, as sensações. Por fim, os lobos temporais são localizados atrás das orelhas, e tem como principal função processar os estímulos auditivos e as informações visuais, também são responsáveis por gerenciar a nossa memória, contribuindo, assim, seriamente para a nossa aprendizagem.

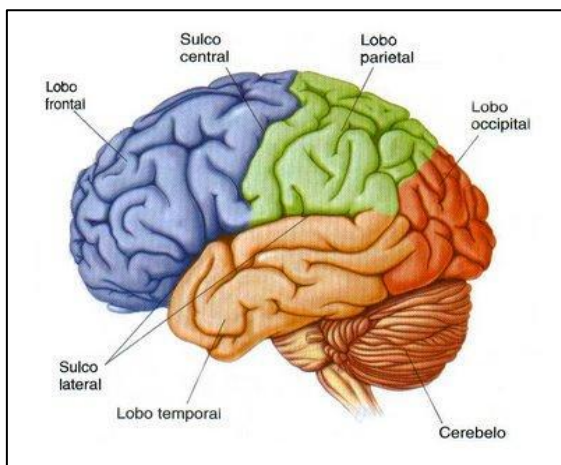
O cerebelo é a parte responsável pelo equilíbrio, pelo controle dos músculos, dos movimentos involuntários e a aprendizagem motora.

Há também uma área importante que fica entre os lobos parietal, occipital e temporal, responsável pelos nossos conhecimentos, interpretação das informações e compreensão da linguagem, denominada Área de Wernicke (figura 4).

As áreas denominadas “sulcos” correspondem às fissuras do crânio, sendo responsáveis pelas principais divisões dele, como a divisão entre o hemisfério

¹ As descrições sobre o cérebro humano foram retiradas de várias fontes, porém a fonte principal é o livro **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**.

esquerdo e direito, a divisão dentre os lobos frontais e parietais (sulco central) e a divisão entre os lobos frontais, parietais e temporais (sulco lateral).



Fonte: <http://pt.slideshare.net/emanuelbio/sistema-nervoso-26042412>

Figura 3 - Lobos cerebrais

Fonte: en.wikipedia.org/wiki/Wernicke%27s_area

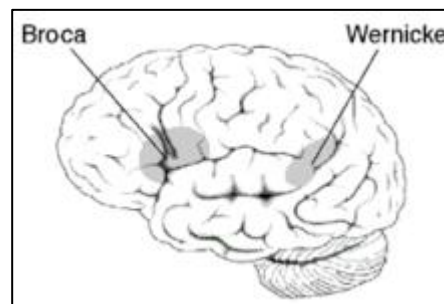


Figura 4 - Localização da Área de Broca e Área de Wernicke

É de extrema importância, os profissionais da educação terem conhecimento sobre como funciona a aprendizagem em nosso cérebro, as áreas responsáveis por cada função que executamos, a fim de compreender de que modo as falhas/lesões podem interferir nestas funções.

Consenza e Guerra (2011) argumentam que há os casos em que o cérebro não funciona da mesma forma que o cérebro da maioria dos indivíduos no mesmo estágio do desenvolvimento. As alterações da estrutura e funcionamento cerebrais podem se dever a fatores que interferiram na formação do cérebro quando este estava se desenvolvendo ou a fatores que atuaram sobre um órgão que nasceu sadio. Os autores também afirmam que estes sujeitos irão apresentar comportamentos, habilidades e potencialidades cognitivas diferentes daquele sujeito cujo sistema nervoso não sofreu alteração; e, com frequência, irão precisar de diversas estratégias pedagógicas durante seu processo de aprendizagem. Os autores destacam que, mesmo com as alterações na estrutura e funcionamentos cerebrais, uma característica marcante que nosso sistema nervoso possui é a sua plasticidade, ou seja, “sua capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios, como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo”

(COSENZA, GUERRA, 2001; p. 36), ou seja, o sistema nervoso se modifica durante toda a vida, a partir dos estímulos e experiências que vai adquirindo.

Parente (2002) afirma que é impossível pensar sobre o Autismo de maneira reducionista, por ser um transtorno complexo e repleto de diversidade. Para compreendermos mais sobre o assunto, tanto em relação às causas, como aos tratamentos, é necessário o estudo do cérebro humano, buscando compreender como este se organiza e quais as funções neurocognitivas que se encontram falhas nos indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista TEA.

2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

As crianças “correm os riscos” envolvidos nos encontros com seus pares, mostram-se, revelam o outro, observam, colocam na pauta aquilo que não compreendem, elaboram estratégias para compreender o que lhes provoca estranheza. [...] Elas percebem a diferença, porém, diferentemente do mundo adulto, esta parece causar-lhes antes movimento do que incômodo. (ZORTÉA, 2008, p. 34)

O Autismo está inserido na categoria de Transtornos do Desenvolvimento Psicológico, no CID – 10 (*Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*), na subcategoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Conforme o DSM-V (*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*), sendo o manual mais atual, o Autismo é classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Atualmente, conforme o DSM-V, o autismo está incluído na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, na subcategoria de Transtorno do Espectro Autista. Os TEA's são considerados, conforme argumenta Becker e Riesgo (2016), transtornos complexos, heterogêneos e de etiologia multifatorial.

Logo no prefácio do DSM-V encontramos o motivo pelo qual o autismo, o Transtorno de Asperger, o Transtorno de Rett, o Transtorno Global do Desenvolvimento sem especificação, o Transtorno Desintegrativo da Infância foram englobados no Transtorno do Espectro Autista:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (DSM-V, 2014).

Ainda conforme o DSM- V, o Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

2.2.1 Autismo – aspectos históricos

As primeiras publicações sobre o autismo surgiram com o psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, Leo Kanner, na década de 30, que observou em onze crianças um comportamento que, de acordo com Bosa (2002), as distinguia de outras patologias estudadas na época. Esta possuía “um isolamento da mente”, certa inabilidade inata em estabelecer contato afetivo e interpessoal. A autora argumenta que Kanner já chamava a atenção para o quanto o conhecimento sobre a etiologia e o tratamento do autismo era limitado.

A principal característica observada por Kanner diz respeito à incapacidade das crianças em estabelecer relações com as pessoas desde o princípio de suas vidas. A segunda característica percebida foi em relação à linguagem (embora não notada em todas as crianças), a fala era utilizada apenas ao nomear objetos, listar palavras, indicar cores, nomes de pessoas importantes; e não como meio de transmitir mensagens às pessoas. (Bosa, 2002, p.23). Por fim, a terceira característica observada foi certa “insistência obsessiva” em manter o ambiente sem mudanças, acompanhada da tendência a repetir uma gama limitada de atividades ritualizadas (RIVIÉRE, 1995, p. 273).

Em 1944, sem conhecimento algum sobre o estudo de Kanner, Hans Asperger, em Viena, publicou um estudo de várias crianças com “psicopatia autista”, vistas e atendidas no Departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária de Viena (REVIÉRE, 2004). As descrições nos estudos de Asperger, de acordo com Bosa (2002) foram mais amplas, cobrindo características não levantadas por Kanner. Asperger ressaltou a questão das dificuldades das crianças em fixar o olhar durante as situações sociais. Chamou a atenção para as estereotípias e fala monótona. Não salientou retraimento extremo, como afirmou Kanner, e sim, a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas.

Asperger acreditava que a síndrome por ele descrita diferia da de Kanner, embora reconhecesse similaridades, uma vez que ambos identificaram as dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação como as características mais intrigantes do quadro.

Cabe ressaltar que o termo autismo foi utilizado coincidentemente por ambos; Leo Kanner utilizou a denominação de “distúrbio autístico do contato afetivo”, mais tarde chamou de “autismo infantil precoce”, enquanto Asperger denominou a síndrome de “psicopatia autística”, para caracterizar a natureza do comprometimento. (BOSA, 2002, p. 26,). Salienta a autora que este termo deriva do grego (*autos* = si mesmo + *ismos* = disposição, orientação) e foi utilizado por Bleuler² para descrever sintomas da esquizofrenia, relacionados à fuga e distorções da realidade, sendo assim, as características percebidas no autismo, durante muito tempo, foram vistas como sendo relacionadas aos distúrbios psicóticos.

Reviére (2004) distingue três momentos para o estudo do autismo. O primeiro momento corresponde aos anos de 1943 a 1963, no qual as ideias que existiam sobre o autismo eram de que o transtorno era produzido por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação com os pais ou criadores. Assim, a criança passava a não desenvolver-se integralmente, mas possuía inteligência muito melhor do que aparentava, apenas não conseguia se expressar devido à perturbação emocional.

²Eugen Bleuler foi um psiquiatra suíço que trouxe grandes contribuições para o entendimento da esquizofrenia.

Como tratamento, eram sugeridas terapias dinâmicas com os pais, a fim de melhorar os laços emocionais e, então, obter sucesso para com a criança.

No segundo momento de estudo, entre as décadas de 60 e 80, abandona-se a ideia de que os pais são responsáveis pelo transtorno; observam-se distúrbios também no aspecto cognitivo, não apenas sociais e emocionais, sendo, a partir daí, associado a transtornos neurobiológicos. Dessa maneira, a educação foi vista como principal tratamento para o autismo.

O terceiro momento é marcado por mudanças importantes que aconteceram nas últimas décadas ao tratar-se deste estudo; sendo a principal mudança ocorrida no enfoque geral do autismo, deixando de ser visto como psicose para ser compreendido como um Transtorno Global (ou invasivo) do Desenvolvimento (TGD). Também houve mudanças no tratamento do autismo, Revière (2004) afirma que nos últimos anos a educação se caracterizou por um estilo mais pragmático e natural, mais centrado na comunicação como núcleo essencial do desenvolvimento.

2.2.2 Autismo – aspectos neurobiológicos³

De acordo do Becker e Riesgo (2016), desde 1990 são realizados estudos para compreensão do autismo a partir de uma disfunção orgânica, de modo a ver o transtorno do ponto de vista biológico. Diferentes combinações de fatores de risco, ambientais e genéticos parecem estar envolvidos na etiologia dos TEA's, assim como anormalidades celulares e moleculares. Atualmente, percebe-se que é raro a existência de apenas um fator reconhecido como causa do transtorno. (BECKER; RIESGO, 2016, p. 357).

Os estudos atuais afirmam que, diferente do que se pensava, os fatores ambientais são tão importantes quanto os fatores genéticos. Como esta pesquisa é uma abordagem do campo da Educação, irei me dedicar aos aspectos ambientais e as possíveis alterações no SNC.

³ A Neurobiologia estuda o sistema nervoso – sua anatomia, fisiologia e evolução. Ressalto que nesta pesquisa estarei tratando dos aspectos genéticos e ambientais.

Relembro as palavras de Becker e Riesgo (2016, p.358) ao afirmar que os fatores de risco ambientais, em períodos vulneráveis do desenvolvimento, “poderiam funcionar como gatilho para vias patofisiológicas que poderiam desencadear os TEA”. Estes fatores ambientais são os pré, peri e neonatais, segue abaixo um quadro com alguns exemplos:

QUADRO 1- Aspectos de risco ambientais	
Fatores pré-natais	Fatores peri e neonatais
<ul style="list-style-type: none"> • Idade materna ou paterna avançadas • Diabetes gestacional • Sangramento materno • Gestação múltipla • Primeiro na ordem de nascimento • Exposição à toxinas • Exposição a antidepressivos • Infecção materna, febre e uso de antibióticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação fetal anômala • Sofrimento fetal • Prematuridade • Pequeno para idade gestacional • Malformações congênitas • Aspiração de mecônio • Lesões associadas ao parto • Anemia gestacional • Cesárea eletiva • Sangramento materno • Complicações no cordão umbilical

Fonte: Adaptada de Becker e Riesgo (2016)

De acordo com Becker e Riesgo (2016), prevalece a clássica publicação de Bauman e Kemper de 1985 em que afirmavam que as células do sistema límbico (responsável pelas nossas emoções e comportamento social) em crianças autistas eram menores do que em crianças sem o transtorno, isto poderia indicar atraso na maturação desse sistema. Também são descritas alterações no cerebelo (local no cérebro responsável pela parte motora, equilíbrio e movimentos involuntários) e células de Purkinje (neurônios responsáveis por transmitir os impulsos que se formam no córtex do cerebelo) com número e tamanho reduzidos. Veja na figura 5 abaixo a localização do sistema límbico em nosso cérebro:

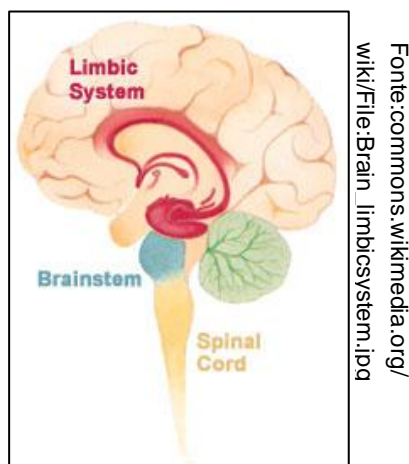


Figura 5 - Sistema límbico

2.2.3 Autismo – aspectos clínicos

Conforme consta no DSM-V, o diagnóstico de TEA passa a pressupor uma definição a partir de duas categorias, não mais as três defendidas por Kanner, são elas: alteração na comunicação social e comportamentos estereotipados e repetitivos. O TEA, conforme aponta Gadia e Rotta (2016) é definido como transtorno do desenvolvimento que surge na infância e que se caracteriza por importante atraso na aquisição da linguagem, na interação social, com interesses restritos e comportamentos repetitivos e estereotipados.

Por se tratar de um “espectro”, há uma gama de variações as quais é necessário estar atento, pois os interesses restritos e estereotipados, bem como o atraso na aquisição da linguagem, variam em cada sujeito.

Tanto o diagnóstico como o tratamento das crianças com TEA não deve ser feito isoladamente, deve ser realizado por um conjunto de especialistas (acompanhamento de psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista). Os autores afirmam que o tratamento da criança com TEA é multidisciplinar para atender às diferentes necessidades de cada um, podendo ser terapia fonoaudiológica, ocupacional, psicopedagógica, psicológica, musicoterapia, arte terapia, hidroterapia, técnicas de modificação do comportamento e programas educacionais e/ou de trabalho. Gadia e Rotta (2016) afirmam que as únicas intervenções comprovadamente eficazes são as técnicas de modificações comportamentais. Atualmente, trabalhos têm mostrado a ação da musicoterapia nesse sentido. Porém, “é fundamental o entendimento de que as crianças são diferentes, as necessidades

e as oportunidades são diferentes, o que significa terapias diferenciadas.” (GADIA; ROTTA. 2016; p. 374).

Marchezan e Riesgo (2016; 377) afirmam que o TEA possui uma série de etiologias que “além de prejuízos inerentes ao transtorno em si, pode estar associado a outros transtornos e doenças que causam comprometimentos adicionais para o paciente”.

Em geral, de acordo com os autores, os pacientes com TEA tem de 2 a 5 comorbidades, que, eventualmente, podem complicar o processo diagnóstico (MARCHEZAN; RIESGO; 2016, p. 378). Às vezes, para os casos mais extremos, que necessitam de medicamentos, há o tratamento farmacológico, utilizado, para amenizar o quadro de quem apresenta comorbidades com o TEA, estes, possuem, então “um papel secundário [...] para alívio de sintomas como as estereotipias e alterações de humor” (CONSENZA; GUERRA; 2011, p.135). Tais medicamentos servem para auxiliar o melhor desempenho da criança, eles não prometem “cura” do transtorno. O tratamento é, muitas vezes, de longo prazo e os mais utilizados são da família dos antipsicóticos (inibidores da recaptação da serotonina – substância chamada de neurotransmissor e serve para conduzir a transmissão de uma célula nervosa – neurônio – para outra).

2.2.4 Autismo e a aprendizagem

Na manifestação clínica dos diferentes quadros, observa-se a influência de fatores associados que não necessariamente fazem parte das características principais desse transtorno. Entre eles, cita-se, como de grande importância para a aprendizagem, a habilidade cognitiva. (GADIA, 2016, p. 440).

Há uma série de fatores que dificultam o aprendizado de sujeitos com TEA, entre eles: isolamento social, pouco contato visual, dificuldade em participar de atividades em grupo, indiferença afetiva, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, dificuldades em compreender o aspecto abstrato e a linguagem corporal, assim como possuem apego às rotinas, costumam brincar com os objetos de forma não simbólica, possuem fascínio pelos movimentos de rotação e resistência à mudanças.

As intervenções educacionais e comportamentais para sujeitos com TEA, de acordo com Gadia (2016) podem ser subdivididas em três grandes grupos: aqueles que usam modelos de análise aplicada do comportamento, os que são fundamentados em teorias de desenvolvimento e aqueles que são fundamentados em ensino estruturado. Abaixo, no quadro 2 com síntese dos três métodos:

Teoria do comportamento	Teoria do desenvolvimento	Ensino estruturado
Baseadas nos estudos de Skinner ⁴ : Tentativas discretas, Treinamento de respostas, Análise de comportamento verbal,	Referência social Autopredileção Intervenção a partir do que a criança mostra gostar Intensidade afetiva Intervenção com brincadeiras	Estratégias cognitivas e comportamentais Reforço Programas para melhorar a aprendizagem Intervenções visuoperceptivas

É necessário estar atento aos objetivos de curto e longo prazo, o que permitirá a escolha da estratégia de ensino mais adequada. Gadia (2016), conclui que a criança autista, sem dúvida, é capaz de aprender, cada uma à sua maneira, desde que receba um programa individualizado de intervenções intensivas.

Nessa perspectiva, nota-se a importância da compreensão do Transtorno do Espectro Autista como transtorno do neurodesenvolvimento, abrangendo vários sintomas que podem aparecer em diferentes sujeitos, em diferentes níveis; mas também a importância de conhecer estes sujeitos em suas individualidades, a fim de buscar as melhores intervenções para cada um.

Paralelamente a tais noções, busquei realizar a minha pesquisa evidenciando o olhar de alguns professores de Educação Infantil sobre os diferentes alunos diagnosticados com o transtorno. Interessei-me por investigar se o conhecimento que possuíam sobre o transtorno contribuiu para as práticas docentes e possíveis

⁴ Skinner foi um psicólogo americano que desenvolveu o conceito de behaviorismo (behavior = comportamento). Esta teoria percebe o comportamento humano como resposta vinda de algum estímulo do ambiente externo.

intervenções em sala. Relacionei, também, os dados obtidos com as minhas experiências como docente.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Ao escolher o tema sobre Autismo, a primeira dificuldade que enfrentei foi a de encontrar um foco para a pesquisa, pois é um tema no qual muitas questões ainda são pouco conhecidas e pouco estudadas, como por exemplo, desde entendimentos biológicos acerca do transtorno, até discussões culturais sobre a educação de sujeitos diagnosticados com autismo. A opção de pesquisar sobre o conhecimento dos professores sobre o transtorno e como isso pode melhorar (ou não) a educação inclusiva, surgiu após muita discussão e relações entre as minhas experiências em sala de aula e o que poderia acrescentar para enriquecer esta pesquisa. Conforme Stake (2011, p. 84) salienta, “você deve escolher uma questão de pesquisa sobre algo que as pessoas já conheçam e então encontrar conexões e interpretações que possam ajudar os leitores a perceber que eles não entendiam as complexidades.”

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa possui caráter qualitativo, pois como afirmam Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Ao pesquisar acerca de um determinado grupo (as questões referentes à inclusão de Pedro na turma de Jardim), a pesquisa contempla um estudo de caso, pois segundo Godoy (1995) o estudo de caso é uma unidade que se analisa profundamente.

O estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE; ANDRÉ; 1986 p. 24.)

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa foi elaborada com o intuito de compreender, refletir e problematizar sobre a importância de conhecer os possíveis transtornos existentes em sala de aula e observar se os professores se acham preparados para trabalhar com alunos com autismo, partindo da seguinte pergunta: *Os conhecimentos que construímos a respeito do autismo e de outros transtornos nos possibilitam pensar em uma proposta de educação inclusiva de qualidade?* O estudo tem como objetivo perceber como os professores trabalham com o processo de inclusão na educação infantil, a partir de vivências em uma turma de Jardim, procurando evidenciar quais as compreensões dos mesmos sobre o Transtorno do Espectro Autista, a fim de verificar de que modo tal compreensão lhes possibilita pensar em uma proposta de educação inclusiva de qualidade. Utilizei como instrumentos de pesquisa a entrevista realizada com alguns professores no local em que trabalho e a análise de registros efetuados em meu diário de classe.

Ao utilizar os instrumentos escolhidos e descritos acima, analiso as falas e interações entre as crianças e um aluno com transtorno do espectro autista; analiso, a partir do meu diário de classe, quais as minhas dificuldades ao me deparar pela primeira vez com um aluno com autismo; perceber, através das entrevistas com os professores, quais as suas dificuldades e concepções ao trabalharem com alunos com TEA.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são 18 alunos (Jardim A – 4 e 5 anos) e seis professores de uma creche pública localizada no bairro Santa Cecília na cidade de Porto Alegre/RS. Estes foram selecionados por se tratar do espaço no qual trabalho e no qual pude realizar o estágio obrigatório do Curso de Pedagogia. Tal espaço me possibilitou, pela primeira vez, conviver com um aluno de inclusão (Pedro) e, a partir disto, surgiram as primeiras ideias para realizar esta pesquisa.

É importante destacar que a creche participante da pesquisa trabalha com a abordagem de docência compartilhada, então todas as turmas possuem mais de um

professor, dependendo da faixa etária das crianças. Como a turma na qual trabalho é o Jardim, são apenas duas professoras, eu a professora Cláudia⁵.

Pedro frequenta a Creche desde o berçário, convivendo sempre com a mesma turma. Foi diagnosticado com o transtorno aos três anos, devido aos comportamentos apresentados desde o primeiro ano. Segundo as professoras, Pedro não brincava com as outras crianças, não apresentava a linguagem como as demais e foi percebido certo atraso em seu desenvolvimento quando comparado as outras crianças. Agora, com quatro anos, Pedro ainda não fala, apenas balbucia alguns sons repetitivos, brinca quase sempre com os mesmos brinquedos, enfileirando-os ou colocando-os da mesma maneira (todos virados, todos de lado, etc.), No decorrer do ano, ampliou as amizades e seu desenvolvimento, em relação ao início do ano, é perfeitamente notável. Passou a expressar suas vontades, demonstra mais autonomia quando precisa de algo, procura alguns colegas para brincar ou brinca com quem o convida a participar.

Os dados que servirão de análise para esta pesquisa são frutos de observações já feitas desde o início do ano, descritas em meu diário de classe, vindas de frases/atitudes das crianças, comportamentos de certos professores perante o sujeito em questão e questionamentos que realizei ao encontrar dificuldades em lidar com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista.

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Utilizo para coleta de dados o meu diário de classe, que contém, além de planejamentos semanais para a turma, as reflexões da semana e observações diárias sobre acontecimentos. Este diário foi sendo construído desde o início do ano e apresenta as observações, comentários e atitudes de professores e crianças perante o aluno Pedro. Apresenta também meus questionamentos, anseios e dificuldades em lidar com o aluno diagnosticado com TEA. Cabe ressaltar que as dificuldades e questionamentos que encontrei durante o ano, são de crucial importância nesta pesquisa, pois foi através deles que busquei compreender o

⁵ Este também é um nome fictício. Os nomes neste trabalho serão trocados, para manter em sigilo as identidades de todos.

transtorno para, então, elaborar estratégias e traçar objetivos para desenvolver um trabalho com esta criança com autismo. Também irei analisar entrevistas que realizei com professores da escola, buscando compreender o que pensam/sabem sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi uma entrevista com seis professoras, a fim de perceber o que pensam sobre o transtorno, quais as dificuldades que encontram na docência com alunos de inclusão.

As entrevistas na pesquisa qualitativa são utilizadas, segundo Stake (2011, p.108) “com o propósito de obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada e coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas”. A entrevista realizada está anexada a esta pesquisa e foi baseada em questionamentos que realizei, a mim mesma, logo no início de meu trabalho com o Pedro. A entrevista é semiestruturada, pois através deste modo de entrevista podemos estabelecer certo diálogo com os entrevistados, tornando a conversa informal, a ponto de não constranger nenhum participante. Abaixo, segue as perguntas feitas às professoras:

1. O fato de teres um aluno com TEA te fez ir buscar conhecimento sobre o transtorno?
2. Onde buscou?
3. O que aprendeste?
4. O que desta aprendizagem te ajudou na prática com o aluno?
5. O que este aluno te ensinou?
6. O que ensinou aos colegas?
7. O que seria na tua opinião uma educação inclusiva de qualidade?
8. Quais são na tua opinião os obstáculos para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade?

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

A seguir, apresento as quatro categorias que surgiram a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as professoras e dos recortes das cenas descritas em meu diário de classe. As categorias de análise elencadas são: Medos, desafios e conquistas dos professores; A importância da pesquisa - buscando o conhecimento sobre o transtorno; “Profe, tu não entende? O Pedro não fala!” – a linguagem verbal e o autismo; concepções de inclusão.

4.1 MEDOS, DESAFIOS E CONQUISTAS DOS PROFESSORES

Pela primeira vez consegui perceber a dor, aflição, angústia ou qualquer outro sentimento que possa descrever o que Pedro sentiu em um momento na sala. Era dia de aniversário na Creche, e, como todo o mês, as crianças estavam sentadas esperando o bolo chegar, para cantarmos parabéns. Porém, diferente dos outros dias, eles estavam muito agitados, gritando uns com os outros, discutindo, enfim, estava uma bagunça total na sala. Eu e a Cláudia. Estávamos esperando para ver se as crianças resolviavam sozinhos esses conflitos, mas ao olhar para o grupo, o Pedro nos olhava de volta com os braços estendidos e os olhos cheios d'água. Quando levantei para ir ao encontro dele, Pedro me puxou pela mão para fora da sala, sentamos em um banco no pátio, ele deitou sua cabeça em meu colo e chorou muito.

(Diário de aula – outubro/2015)

Utilizo este relato como início deste capítulo de análise por ser um dos dias em que me senti mais incompetente e angustiada em relação ao Pedro. Desejei, mais do que qualquer outro dia, que eu pudesse ler os seus pensamentos e fazer algo para ajudá-lo a se sentir melhor. Ao sair da sala, Pedro apertou os meus braços e chorou bastante. Quando eu percebi que havia parado, o convidei a voltar para sala e comer o bolo de aniversário, assim, ele levantou e foi para a sala comigo. Sentou onde estava e comeu seu bolo, mas sempre de olho em mim e na outra professora. Percebi, então, que a turma estava quieta, atenta a mim e ao Pedro. Não precisamos conversar, não precisamos explicar; apenas todos se olharam e bastou

para entender o que havia acontecido e o que deveria acontecer. Mais tarde, quando foram brincar, alguns vieram perguntar se foram os gritos que fizeram Pedro chorar, pois eles sabiam que isso o incomodava.

Ao escutar as falas dos professores nas entrevistas, juntamente às minhas angústias, pude perceber que, mesmo que não se sintam preparados para lidar com crianças de inclusão, os professores estão abertos a isso, cientes de desafios que irão ter e de que precisarão conhecer a deficiência, transtorno ou dificuldade que essa criança tenha. Porém, como aponta uma das falas, é necessário o apoio a este professor, pois, terão momentos em que esta criança precisará de uma atenção diferenciada, como ocorreu no fato que descrevi anteriormente. Segue abaixo alguns excertos das entrevistas em que pergunto o que seria necessário para uma Educação Inclusiva de qualidade:

Professora C: “A educação inclusiva de qualidade, eu acho que em primeiro lugar tu ter uma **equipe com outros professores**, uma equipe que te ajude, e que a família possa ser escutada pelos professores, esse diálogo com a **família** é essencial”.

Professora F: “É importante que tenha essa ligação entre escola, família e de quem mais faça parte do dia a dia da criança: fonoaudióloga, psicólogo, psicopedagoga, Que dentro da sala de aula a professora tenha um **apoio, pra conseguir desenvolver esse trabalho**, pois eu percebo que quem está há muito tempo em sala de aula não soube lidar com essas novas leis da inclusão, foi difícil pra eles aceitarem”.

Nesse contexto de apoio para os professores, Corso (2013) ressalta a importância da partilha na formação, pois “ninguém é professor sozinho”, é necessário que o professor tenha um bom acompanhamento de trabalho, para que as crianças tenham boas condições de aprendizagem. Revière (1995) defende que a atividade educativa deve ter por objetivos gerais desenvolver ao máximo as possibilidades e competências das crianças, favorecendo um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentando o seu bem estar, emocional e aproximando-as do mundo de relações significativas. Outro ponto que merece destaque nas entrevistas é que, quando os participantes mencionam esse apoio aos professores, não falam somente de outros profissionais, mas trazem a família como um elemento essencial na busca de um bom desenvolvimento desta criança. É com a família

aonde primeiro ela vai se desenvolver, onde ela passa pelo primeiro contato social, tem suas primeiras experiências. Fica evidente a necessidade de troca entre família e escola, a fim de ambas andarem no mesmo caminho, buscarem o melhor para a criança.

Revière (1995) argumenta que para as crianças pequenas (autistas ou não) a professora ou professor, em particular, podem ter um papel mais decisivo do que a escola em si; pelos vínculos afetivos que vão sendo criados, é notável a influência enorme em seu desenvolvimento. O autor também afirma que é imprescindível o apoio externo de especialistas aos professores que atendem crianças com transtornos globais do desenvolvimento, pois é frequente o sentimento de frustração, ansiedade e impotência dos docentes.

Assim, para que a aprendizagem ocorra para as crianças, autistas ou não, fica cada vez mais clara a necessidade de haver mais de um profissional nas turmas, para que haja mais de uma pessoa para planejar e executar as ações docentes, para que as crianças tenham a atenção de mais de uma professora e que, quando for necessário, uma das professoras possa dar atenção ao aluno com necessidade educativas especiais, de modo a não excluí-lo ou deixá-lo de lado durante as atividades cotidianas. Quando isto não ocorre, a professora percebe-se sozinha, às vezes, com mais de trinta alunos, tendo que dar conta de todas estas aprendizagens, essas vivências. Outro trecho das entrevistas que realizei afirmam o mesmo:

Professora C: "O que eu entendo é que a inclusão tem que ser trabalhada, em conjunto com a comunidade escolar. A subjetividade trabalha junto com a inclusão, então no momento que a gente percebe as diferenças.... **cada criança tem uma forma de ser, todos são diferentes, não apenas fisicamente.. entender que os seres são diferentes..** E tentar buscar mecanismos que atinjam os nossos objetivos. Porém os professores não conseguem isso sozinhos."

Quando questionadas sobre as aprendizagens que tiveram ao trabalhar com crianças de inclusão, as professoras, em suas respostas, mostraram muita emoção ao narrarem momentos que passaram com essas crianças, algumas até choraram. Comentaram sobre estes desafios que mencionei acima, porém todas elas demonstraram estarem felizes por terem passado por estes momentos. Bosa (2002)

comenta que o autismo é um transtorno intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo, para a autora, é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento [...] abdicando de uma só forma de viver o mundo. Abaixo, seguem dois excertos, um extraído das entrevistas e outro de meu diário de classe:

Professora C: “Nossa, ele me ensinou muita coisa! Primeiro, foi minha aprendizagem como professora em lidar com um aluno que tem um transtorno, um diagnóstico. Minha primeira aprendizagem vem da possibilidade dessa experiência. Que as coisas não precisam ser ditas, existem outras formas de ler/entender o que ode ser falado. Me abriu o olhar para a questão humana. Mais de humanidade. Muitas coisas aprendo no dia a dia com ele, e penso muitas vezes nele; imaginando o que ele está pensando. Entender que podemos ter relações com as pessoas, mesmo que elas se comuniquem de outras formas”.

Me surpreendi, e de certa forma, me emocionei com o acontecimento de hoje. As crianças estavam na sala, algumas sentadas na mesa desenhando ou jogando, outras no chão lendo livros, quando entrei na sala devagar, para não causar “tumulto”. Assim que entrei, Pedro (que até então não havia demonstrado diferenças no comportamento quando nos via) olhou para mim, levantou e sentou várias vezes na cadeira, enquanto outras crianças vieram até mim e me deram abraços. Ele fez isso pelo menos umas cinco vezes, até que o professor da manhã disse: Vai dar oi pra profe Pedro! Rapidamente ele se dirigiu a mim, dei um beijo nele e ele voltou a sentar.

(Diário de aula – maio/2015)

4.2 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA – BUSCANDO O CONHECIMENTO SOBRE O TRANSTORNO

Esta categoria de análise surgiu a partir das falas das professoras ao responderem a seguinte pergunta: *O fato de teres um aluno com TEA te fez ir buscar conhecimento sobre o transtorno?*

Professora B: “Eu realmente **tive que ir em busca**. Até pra saber coisas **mais genéticas, psicológicas e do desenvolvimento cognitivo do dia a dia**. Acho que **sempre, por mais que tu já saiba do transtorno ou do que a criança tenha, sempre tem que ir buscar saber, por que uma criança é diferente da outra.**”

Professora D: “Sim eu buscava outras coisas, tentava ler um pouco sobre o assunto, observava bastante também, e a docência compartilhada quando tu tem um aluno com autismo, fazia a gente se dar conta que às vezes uma de nós precisava **ficar mais tempo com ele**, pois precisávamos desse contato mais direto.”

Professora C: “[...]**Falta na graduação um pouco mais se aprofundar não apenas neste transtorno, mas como diversos problemas, transtornos.** Quando eu me deparei com esse aluno, primeiro **a gente procurou entender um pouco mais sobre esse transtorno, a escola nos deu respostas, pois fomos procurar com o setor da psicologia, e nos trouxeram alguns esclarecimentos.** Percebemos coisas mais subjetivas desse aluno, que são diferentes em outras crianças que não tem autismo. Isso abriu nosso olhar para conhecer sobre como era esse e como era o seu envolvimento na escola”.

Evidencia-se, a partir destas falas, a importância de conhecer o transtorno ou a dificuldade que a criança apresenta, juntamente com as trocas que vão sendo construídas em sala de aula. Ou seja, ao mesmo tempo em que, é importante o professor conhecer os seus alunos, seu contexto social, sua história de vida, sua maneira de brincar, o que gosta de fazer, melhor maneira de aprender, descobrindo suas possibilidades e necessidades, eles precisam também estar atentos ao estudo dos aspectos biológicos, sobre como funciona o cérebro, que é por onde passam todas as aprendizagens. É preciso entender como a aprendizagem ocorre e, quando não ocorre da maneira que se espera, compreender os motivos e buscar maneiras de intervir.

Não existem manuais de instruções ao lidarmos com as crianças – autistas ou não. Mas podemos entender brincadeiras, desenhos, contextos, falas, ações, doenças, síndromes, dificuldades, transtornos, de modo a buscar alternativas para ajudá-las a se desenvolver da melhor maneira possível. Cada criança terá características diferentes, necessitando de atenção diferenciada, terá possibilidades diferentes e, com toda a certeza, necessidades diferentes umas das outras, independente de possuir alguma dificuldade ou transtorno.

Para as professoras entrevistadas, é essencial que se busque saber mais sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças de sua sala de aula, perceba o potencial de todas elas, de acordo com suas singularidades. No entanto, os professores devem saber onde pesquisar, buscando fontes qualificadas, pois alguns relatos de professoras ou opiniões de outras pessoas nos dão uma ideia errada

sobre o transtorno e como proceder com as crianças com TEA, generalizando-as a respeito de suas características e tratamentos possíveis.

Professora E: “Descobri (ao pesquisar na internet) que eram crianças que ficavam alheias ao mundo e que às vezes podiam se manifestar de formas agressivas. Fiquei bem assustada com tudo o que eu li. Quando o conheci, me acalmei”.

Professora A: “Fui em busca de mais entendimento sobre o assunto para até poder lidar com esta situação, pois eu não sabia nada sobre o transtorno”.

Professora F: “Procurar **conhecer esse sujeito que tem esse transtorno, procurando estratégias para lidar com ele**, minha primeira preocupação era com o grupo e as novas professoras. Entender que, por exemplo, a quebra da rotina pra eles é difícil e **realmente foi difícil nos primeiros dias com o nosso aluno**”.

Professora D: “Aprendi diversas coisas, por exemplo, que nos 3 primeiros anos de vida começamos a perceber as diferenças da criança no desenvolvimento, na socialização, na interação com outras crianças, aí eu comecei a perceber outras coisas, como a questão do barulho, que às vezes incomodava, os movimentos com o objeto preferido, o avanço das relações. **O que eu lia na teoria, eu conseguia enxergar no meu trabalho. Outras coisas não apareciam**, não eram situações com movimentos repetitivos, sons que durava o tempo todo. Mas aí tu tem que saber relacionar a teoria com a prática.”

Revière (2004) afirma que é imprescindível uma tarefa de apoio e estruturação [...] que as atividades de sensibilização dos professores, a comunicação com as famílias e o trabalho com as outras crianças também requerem um acompanhamento dedicado. Na mesma perspectiva, Bruni e Bordini (2014, pg. 226) comentam que quando se trata de alunos com TEA, “é importante lembrar que cada um é diferente do outro, então nem sempre o que funciona para um irá funcionar para o outro, mesmo que tenham o mesmo diagnóstico. O currículo precisa ser adaptado individualmente”.

4.3 “PROFE, TU NÃO ENTENDE? O PEDRO NÃO FALA”! – a linguagem não verbal e o autismo

Hoje, quando fizemos a roda, percebemos que deveríamos, de alguma forma, incluir o Pedro nas conversas das crianças. Todos estavam relatando sobre o seu final de semana e contando acontecimentos familiares. Chamamos então o Pedro para falar, porém uma das crianças nos interrompeu e disse: Profe, tu não

entende? O Pedro não fala! Outra criança falou: Fala sim, mas do jeito dele! Fizeram silêncio, e esperaram o Pedro “falar”, ele escondeu o rosto com os braços, como costuma fazer se recebe muita atenção e as crianças esperaram por um momento, atentos à “fala” dele. A conversa prosseguiu.

(Diário de aula – Período de adaptação)

Este trecho do meu diário de classe mostra uma dificuldade pela qual passo todos os dias com Pedro: o fato de Pedro não se comunicar oralmente. Inicialmente, este foi um desafio muito grande ao tentar conhecê-lo, perceber suas brincadeiras, buscar saber o que faz em casa, com os pais, descobrir suas preferências, suas angústias e expectativas para o ano que iniciava (Jardim A – 2015), como costumamos fazer em todo início de ano nas turmas. É fato também que, no início do ano, ouvi uma das suas professoras dizer em voz alta: “*não sei por que falo contigo, se tu não me entende!*” Na hora escutei esta frase, olhei para Pedro – que estava olhando pela janela atento aos carros que passavam na rua – e fiquei a pensar se ele realmente “não entendia”. Estava recém conhecendo aquele menino e, tampouco conhecia o TEA em si.

O fato de simplesmente não saber o que fazer, como proceder, como lidar com Pedro, em certas situações, me deixavam assustada e me fez ir atrás de profissionais, de pesquisas, leituras e tudo o mais que seria necessário para ajudá-lo a se desenvolver nessa turma.

Parente (2002) afirma que, no dia a dia, a estrutura da linguagem está dissociada de sua função. Ou seja, a função da fala de uma pessoa não segue, exatamente, o sentido literal do que ela está falando. Para compreender a comunicação, nesses casos, é preciso associar, ao que está sendo emitido, informações do contexto observações dos gestos e da entonação do interlocutor. Scheuer (2002) ressalta que, através da linguagem, a criança não somente aprende a lidar com seus pares, mas também com a assimetria das relações humanas, os diferentes papéis sociais e as regras implicadas nessas relações.

Esse desenvolvimento permite à criança fazer parte de uma cultura, construir valores e sentir-se como pertencendo a um grupo que reflita sua identidade. Por outro lado, a própria linguagem infantil já reflete e diz sobre tais hábitos e

costumes [...] que posteriormente interagem com os de outros grupos com os quais vai conviver. (SCHEUER, 2002, 60).

Sobre a linguagem, salienta Parente (2002) que, mesmo que exista certa predominância da região esquerda do cérebro, estudos comprovam que, mesmo pessoas com lesões nessa região, ao aprenderem a exercer outras funções, ao serem estimulados desde cedo em suas potencialidades, vão se adaptando aos novos aprendizados.

Scheuer (2002) afirma que, para crianças com TEA constatam-se problemas em fazer de sua comunicação um instrumento eficiente para dizer suas necessidades, desejos, vontades, ou seja, durante o desenvolvimento da linguagem, formas não verbais de comunicação (gestos, expressões faciais, olhar, etc.) estão comprometidas. A autora refere que “o desenvolvimento da linguagem está fortemente relacionado ao contexto linguístico e ao situacional, cabendo ao adulto fornecer todos os instrumentos para que ambos os contextos facilitem e possibilitem a comunicação e a linguagem.” (SCHEUER, 2002, p. 61).

Percebo, no decorrer do ano, as muitas tentativas de Pedro de se comunicar conosco e como as crianças compreendem os seus gestos. Porém, adotamos, em sala de aula, algumas posturas que, somente ao pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem, sobre transtornos e sobre inclusão, nos ensinaram como proceder em alguns momentos; por exemplo, de nada ajudaria se fizéssemos tudo por ele, já que Pedro não tem nenhuma deficiência motora ou sensorial. Então, era necessário que desapegássemos da ideia de que o fato de Pedro não falar, não justificava não ter autonomia em sala.

Desde o início do ano, o servíamos de água, lanches, o levávamos ao banheiro mesmo sem saber se este era o seu desejo e passávamos a tarde inteira com ele no colo, pois percebíamos que gostava. Quando nos demos conta, através dos conhecimentos que fomos construindo, de que certas atitudes eram inadequadas, adquirimos posturas diferentes ao lidar com ele. Incentivamos ao máximo sua autonomia e independência e pedimos às outras crianças, também, que deixassem Pedro tentar realizar as atividades diárias sozinho. Sabíamos que o seu tempo de aprendizagem era diferente, assim como os de todas as outras crianças.

Sabíamos que, talvez, algumas coisas ele não iria aprender naquele momento e outras que iriam requer mais tempo, mais tentativas. Mas, todos percebemos se us progressos quando mudamos nossas atitudes.

Com o passar do tempo, Pedro passou a se servir de água quando sentia necessidade, buscou outras maneiras de avisar caso quisesse ir ao banheiro, passou a mostrar quando queria mais lanche e não nos procura com tanta frequência para ficar em nosso colo. Percebemos o quanto passou a observar mais as outras crianças e como elas passaram a chamá-lo para brincar, ajudando-o a sentar no balanço, mostrando como se senta no gira-gira para não cair ou pegando-o pela mão quando ele “não entendia” que era para fazer determinada coisa. Pedro passou a lavar as mãos sem ajuda, fato que não ocorria no início do ano também. Sobre este cuidado que as crianças foram criando ao longo do tempo com Pedro, Zórtea (2011) destaca que,

O oferecimento de ajuda [...] também se apresenta de diferentes modos e toma diferentes contornos. Em alguns momentos surge a partir de um pedido de ajuda [...] que pode ocorrer de um modo mais ou menos explícito, mas, muitas vezes, ocorre a partir da percepção dos colegas que se mostram atentos e disponíveis para responder às suas necessidades. (ZÓRTEA, 2011, p. 104)

4.4 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO

Este último eixo de análise surgiu a partir das respostas que obtive para a seguinte pergunta: O que seria na tua opinião uma educação inclusiva de qualidade? E quais são na tua opinião os obstáculos para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade?

Baseada em algumas falas das professoras nas entrevistas, mas, principalmente, em meu diário de classe e no histórico desta turma por conviver desde o berçário com esse colega com um diferente ritmo de desenvolvimento e aprendizagem dos demais, percebo que a inclusão ocorreu com mais facilidade pelas crianças do que por nós, adultos e professores. As crianças se percebem como iguais, mesmo que notem suas diferenças. Querem brincar, querem se conhecer, querem se ajudar. Com o tempo, criam estratégias para preencher

lacunas, criam brincadeiras em que todos consigam participar, se questionam e se percebem. É claro que, o fato de as professoras entrevistadas desenvolverem um trabalho docente de modo a investir na inclusão, é um ponto determinante para as crianças conviverem neste espaço de modo a também aceitarem a abordagem inclusiva.

Professora E: “Os colegas percebem essa maneira dele ser, **eles percebem que ele fala diferente**. Enfim, **percebem essas diferenças e vão aprendendo a lidar com elas.**”

Professora F: “**As crianças perceberam que ela precisaria aprender essas coisas. Eles sentavam em grupo**, então se ela fugia da rotina, eles mostravam a ela o que eles estavam fazendo. Reconheciam que ela estava na turma e que às vezes precisava de ajuda.”

Professora D: “Os momentos da roda, eles aprendiam que **cada um tinha o seu tempo, o seu jeito, a sua maneira de falar**. Desde pequenos, essa turma teve a oportunidade de conviver com uma criança que tinha um jeito diferente de se comunicar, que estava ali com a turma, tentando participar do seu jeito. E eles foram conseguindo se entender do jeito deles.”

Nós professores, por outro lado, já temos nossas dúvidas, receios, medos e limitações como docentes. “Saberemos lidar com tais crianças?”, “Estamos preparados para isso?”, “Não sei como planejar”. Estes questionamentos passam pela cabeça dos professores ao se depararem pela primeira vez com um aluno de inclusão.

Após analisar as entrevistas, ficou evidente que, mesmo que existam essas dúvidas e medos, o importante é que todos estejam preparados para a mudança, atentos às crianças e suas necessidades e potencialidades, dando oportunidades a todos, mesmo que de diferentes maneiras. Para algumas professoras, o fato de a criança possuir um diagnóstico, ou mesmo um ritmo de aprendizagem diferente do restante da turma, não deve ser motivo para que se deixe de investir nela, pelo contrário, torna-se um desafio e a cada conquista, mesmo que em longo prazo, esse modo de ver a inclusão torna-se mais valioso.

Professora B: “Assim como todas as pessoas são diferentes, **a inclusão deveria ser assim, respeitar essas diferenças, não apenas pela deficiência ou transtorno**, é incluir as pessoas na convivência com seus pares, para que possa ocorrer desenvolvimento com outras crianças, pois se ela está afastada disso, que desenvolvimento que ela terá? **Os professores devem perceber que tem que ir em busca dos conhecimentos, se não eles nunca estarão prontos para a inclusão**”.

Professora B: “Os obstáculos são esses professores **que tem essa dificuldade em perceber a criança como um sujeito apto a se desenvolver**. É aquela maneira de pensar vou deixar ele ali quieto, pois ele não vai se desenvolver”.

Professora E: “Obstáculos, os professores pararem de achar que estes alunos inclusivos são coitados/incapazes, pra mim é o primeiro passo. Parem de enxergar que o fulano é autista e então não conseguirá fazer nada... parar de ver como incapaz”.

Reviére (2004) afirma que não devem ser apenas as escolas específicas que devem requerer recursos especiais para atender as crianças autistas, pois quando estes recursos não existem nas escolas regulares, o fracasso é muito provável. Pois, quase sempre é necessário a atenção diferenciada dos professores, ou especialistas como psicólogos e fonoaudiólogos, em se tratando da comunicação desta criança. Beyer (2002) enfatiza que educar de modo a incluir, pressupõe a consideração de quem são os sujeitos desse processo, quem se assume como educador, qual a finalidade do ato de educar, para quem é dirigido o ato de educar, quais os espaços de participação criados nesse ato. O autor também afirma que devemos lembrar os estudos de Vygostky sobre a zona de desenvolvimento proximal, ao referir-se às possibilidades das práticas pedagógicas refletirem em mudanças significativas nas aprendizagens das crianças.

Baptista (2002) conclui que para uma educação inclusiva ser integradora, um processo de trocas, devemos perceber que ela se trata não apenas de alunos com deficiência ou com situações de dificuldades. É preciso que repensemos nossas práticas pedagógicas de modo a melhorar a qualidade de ensino e buscar estratégias de implementar projetos que favoreçam recursos e colaboração entre diferentes instituições.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, fica claro para mim o quanto ainda tenho a aprender, não apenas sobre este transtorno, mas sobre as singularidades e diversidades humanas existentes em cada sala de aula, em cada instituição. Os diferentes modos de se perceber as crianças, suas especificidades e necessidades, e, principalmente, o modo como elas se percebem e percebem o mundo.

Os sentimentos de estupor e incompetência dos professores nestas situações não são de forma alguma negativos. Ao contrário, podem constituir um primeiro passo que mobiliza a necessidade de compreender os autistas (REVIÉRE, 1995). Afirmando que, meus medos e angústias que apareceram no início do ano, me fizeram pesquisar, conhecer, compreender, buscar estratégias, acertar, errar, mas principalmente, me fizeram crescer como professora e como pessoa, percebendo que não devemos nos prender ao fato de “não nos preparamos para isto na faculdade”, pois os estudos que possuímos em nossas instituições nem sempre vão nos preparar para diversos momentos. Cabe a nós, como profissionais, irmos atrás de respostas e maneiras de lidar com os desafios que surgem em nossa caminhada. Acredito que deva partir de nós essa busca, esse aprimoramento em nossa formação.

Blakemore e Frith (2005) relatam a importância das neurociências principalmente para esclarecer o modo como ocorre a aprendizagem. Quanto às divergências entre Educação e Saúde, afirmo, mais uma vez que ambas as áreas se complementam no que diz respeito às aprendizagens das crianças. Quando estas são percebidas como distintas, revela falta de conhecimento sobre ambas as áreas, pois, se uma nos mostra o quanto ainda temos a aprender sobre o nosso SNC, e quão complexo é este estudo, a outra área também evidencia a importância do contexto social e das questões afetivas neste mesmo processo. Assim, a aprendizagem envolve ambas as áreas de forma integrada, mas, infelizmente, estas são ainda vistas pelos profissionais de forma segregada e distante uma da outra. Como foi mencionado, o ambiente externo, as experiências adquiridas, os estímulos

e investimentos na aprendizagem das crianças, interferem no desenvolvimento do sistema nervoso, devido à plasticidade que nosso cérebro possui.

Moojen (2004) afirma que diagnosticar não é rotular, o que se classifica são os transtornos, e isso não deveria ser motivo para rotular as pessoas. O próprio CID – 10 se refere a isso afirmando que “uma classificação é um modo de ver o mundo de um ponto no tempo. Não há dúvida de que o progresso científico e a experiência com o uso dessas diretrizes irão requerer suas revisões e atualizações” (OMS; 1993). O perigo dos diagnósticos não é o diagnóstico em si, mas o uso que se faz dele. Nos dias de hoje, percebemos a facilidade com que se medicam as crianças desde cedo, de modo a controlá-las e torna-las iguais perante a classe. Entretanto, o diagnóstico, as classificações, deveriam servir para se buscar estratégias para ajuda-las a se desenvolverem a partir de suas próprias possibilidades e limitações. Este é o problema que percebo em relação à inclusão, as crianças com necessidades educativas especiais estão em sala de aula, porém são vistas como “possíveis de serem um dia como as outras crianças”, de modo a forçar certas mudanças que podem ser traumáticas. Encontramos também um posicionamento oposto a este que se finge que a criança não está ali, assim, não se investe nela. Quando, na verdade, a inclusão deve ser tratada na nossa sociedade, não apenas nas salas de aula.

Hoje os cientistas sabem muito sobre a aprendizagem – como as células do cérebro se desenvolvem antes e depois do nascimento; como os bebês aprendem a ver, ouvir, falar e andar; como as crianças adquirem senso moral e compreensão da vida social e como o cérebro adulto tem capacidade para continuar a aprender e crescer. O que espanta é ver que, apesar de haver este corpo de conhecimento crescente e da sua relevância política da educação, não existem ligações entre as pesquisas do cérebro e as políticas e práticas da Educação. (BLAKEMORE; FRITH, 2005)

Ao terminar este estudo, destaco a importância de os profissionais da educação conhecerem as diferentes dificuldades/transtornos do desenvolvimento e que adotem posturas investigativas, estando dispostos a pesquisarem e buscarem estratégias de intervenção para todos os alunos.

Percebi, logo no início desta pesquisa, o medo dos professores em relatar suas angústias e opiniões acerca do presente tema, pois muitos a quem busquei chamar para participar, se recusaram ou preferiram escrever através de email.

Também afirmo que a falta de articulação entre a educação e a saúde faz com que os diagnósticos sejam uma desculpa para o não investimento no aluno, pois, se essa articulação fosse melhor, perceberíamos, através de estudos e pesquisas na área, o quanto o nosso cérebro pode aprender, mesmo que tenha suas limitações. Sobre as divergências entre elas, Bosa (2002) afirma que:

A experiência clínica segregada da pesquisa, corre o risco de gerar mitos, pois tende a cristalizar pré-conceitos. Da mesma forma, a pesquisa, desvinculada da clínica, aprisiona o conhecimento cuja produção pode e deve trazer benefícios à comunidade. (BOSA, 2002, p. 37)

Trago novamente a questão inicial que motivou este trabalho: *Os conhecimentos que construímos a respeito do autismo e de outros transtornos nos possibilitam pensar em uma proposta de educação inclusiva de qualidade?* Após observações e escutas de alguns professores (por meio das entrevistas e conversas no cotidiano escolar) e de uma auto-reflexão (análise de meus registros no diário campo) percebo que nós professores, ao estarmos diretamente ligados às aprendizagens e construções de nossos alunos, temos o **dever** de aprimorar nossa formação, pois, somente assim, conseguiremos respeitar as singularidades de cada criança, buscando o melhor para todos, incluindo a todos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BECKER, Michele Michelin; RIESGO, Rudimar dos Santos. Aspectos Neurobiológicos dos Transtornos do Espectro Autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.**

BEYER, Hugo. A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da “teoria da mente”. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BLAKEMORE, Sarah – Jayne; FRITH, Uta. **O cérebro que aprende – lições para a educação**. Gradiva, 2005.

BORDINI, Daniela; BRUNI, Ana Rita. Transtornos do Espectro Autista. In: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo. **Saúde mental na escola – o que os educadores devem saber**. Porto Alegre, Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice Alves; GOLDBERG, Karla. A educabilidade de sujeitos com autismo: mitos e controvérsias. In: ENRICONE, Jacqueline Bianchi; GOLDBERG, Karla. (Orgs.). **Necessidades Educativas Especiais: subsídios para a prática educativa**. Erechim - RS: EDIFAPES, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC, SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, SEB, 2010.

BUJES, Maria Isabel. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Artmed, Porto Alegre, 2001.

CAMARGO, S. P. H & BOSA, C. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Psicologia & Sociedade, 2009.

CORSO, Luciana Vellinho. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. In: SANTOS, Bettina. **Espaços pedagógicos em diferentes cenários.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013, p 99-120.

_____. **Dificuldades de aprendizagem na educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil, ano VI, nº16 mar/jun, 2008. P.22-25

CONSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e Educação – como o cérebro aprende.** Artmed. Porto Alegre, 2001.

DSM – V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, N.; RIESGO, R.; OHLWEILER, L. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.**

GADIA, Carlos; ROTTA, Newra T. Aspectos clínicos do transtorno do espectro autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.**

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 1995, v.35, p.20-29.

LÂMONICA, Dionísia Cusin; FAVORETTO, Natalia Caroline. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n 1, p. 103 – 166. Jan-mar, 2014.

LÜDKE, Jacqueline Prates. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/32836>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa Em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. et al (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.p.9-29.

MOOJEN, Sônia. **Diagnósticos em psicopedagogia**. Revista psicopedagogia, 2004.

PARENTE, Maria Alice Pimenta. Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

REVIÉRE, Àngel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Artmed, Porto Alegre, 2004.

RIVIÉRE, Àngel. O desenvolvimento e a Educação da Criança Autista. IN: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, ARTMED, 1995.

RIESGO, Rudimar dos S. Anatomia da aprendizagem. In: ROTTA, N.; RIESGO, R.; OHLWEILER, L. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RIESGO, Rudimar dos Santos; MARCHEZAN, Josemar. Comorbidades dos transtornos do espectro autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016**.

SCHEUER, Claudia. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam.**

Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOSTKY, Lev. S; LURIA, Alexander R.; LENTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOSTKY, Lev. S. **Manuscrito de 1929.: temas sobre a constituição cultural do homem.** Educação & Sociedade, n. 71, 2 ed. p. 21 – 43, out. 2000.

ZORTÉA, Ana Maria. **Processos inclusivos na educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil, ano VI, nº16 mar/jun, 2008.

_____. **Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares.** Porto Alegre, Redes Editora, 2011.

APÊNDICE A – Termo de consentimento informado à creche

Eu, _____, aceito que a professora Bruna Sauer Rodrigues, aluna do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realize nesta instituição sua pesquisa para o trabalho de conclusão do referido curso.

A aluna irá desenvolver um estudo acerca do Transtorno do Espectro Autista, com base na seguinte pergunta: *De que modo os conhecimentos que construímos a respeito do autismo e de outros transtornos nos possibilitam pensar em uma proposta de educação inclusiva de qualidade?*

Assim sendo, esta pesquisa tem por objetivo analisar as interações ocorridas entre as crianças desde o início do ano letivo, com base no Diário de Classe e observações/anotações dele retiradas. Serão analisadas como se dá o processo de inclusão em uma turma de Jardim, a fim de, posteriormente investigar sobre o conhecimento que os professores possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Para isto, também serão realizadas entrevistas na escola, com alguns professores que vivenciaram algum processo de Inclusão.

As identidades da escola, das crianças e professores aqui citados, serão preservadas e, caso seja necessário, os nomes dos mesmos serão trocados ao longo da redação da monografia.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige apresentação de resultados, e que posteriormente poderá contribuir para outros estudos.

Por isso autorizo a realização da pesquisa para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Nome da diretora: _____.

Professora orientadora: Luciana Vellinho Corso

Pesquisadora: Bruna Sauer Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação

Porto Alegre/RS

APÊNDICE B – Termo de consentimento informado aos pais

Eu, _____, aceito que meu filho (a) participe da pesquisa desenvolvida pela professora Bruna Sauer Rodrigues, aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui informado (a) que esse projeto tem por objetivo analisar as interações ocorridas entre as crianças desde o início do ano letivo, com base no Diário de Classe e observações/anotações dele retiradas. Serão analisadas como se dá o processo de inclusão em uma turma de Jardim, a fim de, posteriormente investigar sobre o conhecimento que os professores possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Para isto, também serão realizadas entrevistas na escola, com alguns professores que vivenciaram algum processo de Inclusão.

As identidades da escola, das crianças e professores aqui citados, serão preservadas e, caso seja necessário, os nomes dos mesmos serão trocados ao longo da redação da monografia.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige apresentação de resultados, e que posteriormente poderá contribuir para outros estudos.

Por isso autorizo a realização da pesquisa para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Nome da criança: _____.

Responsável legal pela criança: _____.

Professora orientadora: Luciana Vellinho Corso

Pesquisadora: Bruna Sauer Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação

Porto Alegre/RS

APÊNDICE C – Termo de consentimento informado aos professores

Eu, _____, aceito participar da pesquisa desenvolvida pela professora Bruna Sauer Rodrigues, aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui informado (a) que esse projeto tem por objetivo analisar as interações ocorridas entre as crianças desde o início do ano letivo, com base no Diário de Classe e observações/anotações dele retiradas. Serão analisadas como se dá o processo de inclusão em uma turma de Jardim, a fim de, posteriormente investigar sobre o conhecimento que os professores possuem sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Para isto, também serão realizadas entrevistas na escola, com alguns professores que vivenciaram algum processo de Inclusão.

As identidades da escola, das crianças e professores aqui citados, serão preservadas e, caso seja necessário, os nomes dos mesmos serão trocados ao longo da redação da monografia.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige apresentação de resultados, e que posteriormente poderá contribuir para outros estudos.

Por isso autorizo a realização da pesquisa para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Professora orientadora: Luciana Vellinho Corso

Pesquisadora: Bruna Sauer Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação

Porto Alegre/RS

ANEXO A – Respostas das entrevistas com os professores

1. O fato de teres um aluno com TEA te fez ir buscar conhecimento sobre o transtorno?
2. Onde buscou?
3. O que aprendeste?
4. O que desta aprendizagem te ajudou na prática com o aluno?
5. O que este aluno te ensinou?
6. O que ensinou aos colegas?
7. O que seria na tua opinião uma educação inclusiva de qualidade?
8. Quais são na tua opinião os obstáculos para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade?

Professora A (entrevista realizada via email):

1. Sim fui em busca de mais entendimento sobre o assunto para até poder lidar com esta situação, pois eu não sabia nada sobre o transtorno.
2. Pesquisei em livros e na internet, também fui atrás de conversas com os profissionais que atendiam este aluno na creche.
3. Bom, eu aprendi a entender melhor este aluno e também formas e práticas de como lecionar com crianças com este tipo de transtorno.
4. -
5. Me ensinou que não existem barreiras na área da educação quando se ama o que faz e se faz com amor tendo o conhecimento tudo fica mais fácil.
6. Ensinou os colegas a respeitar as diferenças.
7. Seria uma educação em que estes alunos fossem incluídos no contexto escolar respeitando e explorando as suas capacidades para que eles tivessem a oportunidade de terem uma vida escolar de qualidade.
8. -

Professora B

Bom, na realidade, quando eu fui professora dessa criança eu mal tinha começado a graduação, então eu tinha tido só aquela primeira disciplina sobre educação especial, então eu realmente tive que ir em busca. Até pra saber coisas mais genéticas, psicológicas e do desenvolvimento cognitivo do dia a dia. Acho que

sempre, por mais que tu já saiba do transtorno ou do que a criança tenha, sempre tem que ir buscar saber, por que uma criança é diferente da outra. Primeiro eu conversei com a coordenação da escola. Depois, como eu tava na faculdade, busquei livros na biblioteca, mas sempre em diálogo com a psicóloga e orientadora da escola. Acho que tu tem que adaptar tudo. Conhecendo o aluno e vendo as estratégias que servem ou não.

Esse aluno me ensinou que é importante conhecer o aluno, antes mesmo de teorias, diálogos com especialistas, por que eu acho que é conhecer a criança, a família e ter um diálogo com essa família. De que adianta dialogar com a psicóloga, coordenadora, se tu não sabe qual o pensamento da família e como tu vai poder ajudar no desenvolvimento da criança.

(silêncio) Na realidade acho que eles não viam as diferenças ente eles, não percebiam. Trataram-na como qualquer outro colega, então compartilharam vivências e aprendizados que ocorrem diariamente entre as crianças. Assim como ela tinha coisas a ensinar aos colegas, os colegas também ensinavam coisas a ela.

Poder chegar agora e pensar que a inclusão não é pela deficiência, é pela pessoa. Assim como todas as pessoas são diferentes, a inclusão deveria ser assim, respeitar essas diferenças, não apenas pela deficiência ou transtorno, é incluir as pessoas na convivência com seus pares. Para que possa ocorrer desenvolvimento com outras crianças, pois se ela está afastada disso, que desenvolvimento que ela terá? Os professores devem perceber que tem que ir em busca dos conhecimentos, se não eles nunca estarão prontos para a inclusão.

Os obstáculos são esses professores que tem essa dificuldade em perceber a criança como um sujeito apto a se desenvolver. É aquela maneira de pensar “vou deixar ele ali quieto, pois ele não vai se desenvolver”.

Professora C

1. O que aconteceu foi que, como eu sou estudante de pedagogia e “to” no 7º semestre, eu percebi tendo essa experiência com esse aluno autista de que durante a graduação Falta na graduação um pouco mais se aprofundar não

apenas neste transtorno, mas como diversos problemas, transtornos. Quando eu me deparei com esse aluno, primeiro a gente procurou entender um pouco mais sobre esse transtorno, a escola nos deu respostas, pois fomos procurar com o setor da psicologia, e nos trouxeram alguns esclarecimentos. Percebemos coisas mais subjetivas desse aluno, que são diferentes em outras crianças que não tem autismo. Isso abriu nosso olhar para conhecer sobre como era esse e como era o seu desenvolvimento na escola.

2. O que ajudou foi esse olhar de procurar conhecer esse sujeito que tem esse transtorno, procurando estratégias para lidar com ele, minha primeira preocupação era com o grupo e as novas professoras. Saber que a mudança pra eles é difícil. Realmente foi difícil nos primeiros dias. Mas como ele é tranquilo, com ele foi super tranquilo.
3. Não fugiu muito de outras crianças sem transtorno. O acesso ao carinho foi tudo como as outras crianças. Então fiquei surpresa. Tava com medo pelo o que tinha estudado, o J, (em relação ao comportamento) foi como as outras crianças, mas tivemos que pensar outras estratégias.
4. Nossa... Ele me ensinou muita coisa, primeiro foi minha grande aprendizagem como professora em lidar com um aluno que tenha um transtorno, um diagnóstico. Enfim, então minha primeira aprendizagem vem da possibilidade dessa experiência Que as coisas não precisam ser ditas. Existem outras formas de ler/entender o que ode ser falado. Me abriu o olhar para a questão humana.. mais de humanidade.. Eu acho muitas coisas aprendo no dia a dia com ele, e penso muitas vezes nele.. Imaginando o que ele ta pensando. Entender que podemos ter relações com as pessoas, mesmo que elas não se comuniquem ou se comuniquem de outras formas.
5. Pros colegas... Não foge muito do que o que eu aprendo com ele, pois os colegas percebem essa maneira de ele ser. Eles percebem que o João fala diferente. Enfim, percebem essas diferenças e vão aprendendo a lidar com elas..
6. É muito difícil essa pergunta, mas eu acredito que os professores, a escola, devem estar preparados, para entender que a inclusão não se dá apenas para pessoas que tem alguma deficiência. O que eu entendo é que a inclusão tem que ser trabalhada, em conjunto com a comunidade escolar. A subjetividade trabalha

junto com a inclusão, então no momento que a gente percebe as diferenças, cada criança tem uma forma de ser, todos são diferentes, não apenas fisicamente, entender que os seres são diferentes. E tentar buscar mecanismos que atinjam os nossos objetivos. Porém os professores não conseguem sozinhos então acho que é muito importante esse diálogo entre as professoras. Pois em nosso dia a dia é difícil perceber que algumas atitudes que a gente tenta normalizar tu acaba por excluir algumas crianças. E compreender que todos fazem parte dessa inclusão, a diversidade em si.

7. Eu acho que ainda são as pessoas, a escola, abrir esse olhar de que a inclusão não se dá apenas na deficiência aparente, ela se dá em todos esses sujeitos, cada um da sua forma. Deveríamos falar mais sobre isso, discutindo, esclarecendo.

Professora D

1. Sim, quando eu fui trabalhar com ele eu já tinha trabalhado com um aluno com deficiência no início da faculdade, quando eu fiz um estágio de inclusão. Numa escola particular. Na época, eu resolvi fazer uma disciplina que tinha faculdade: intervenções pedagógicas e necessidades educativas especiais, por que eu tava no 3º semestre e não havia tido nada no curso que me desse embasamento. Então resolvi ir atrás. Quando foi com esse aluno eu já estava na disciplina de psicopedagogia e isso me ajudava por que eu conversava com a professora. E eu lembro que na época eu não deveria fazer meu estudo de caso com ele, pela idade (três anos), mas eu e a outra professora buscávamos ler sobre o assunto. Por que o autismo é uma incógnita. Assim como a gente fala que cada criança é diferente, e sabemos de todas as peculiaridades que encontramos em sala de aula, quando tu tem um aluno com autismo, é diferente de outros transtornos, de outras dificuldades, cada dia é uma situação nova, que tu vai vivendo do teu progresso do teu trabalho com ele, do que ele traz de casa e de aprender a respeitar os limites dele. Então, sim eu buscava outras coisas, tentava ler um pouco sobre o assunto, observava bastante também, e essa coisa da docência compartilhada quando tu tem um aluno com autismo, fazia a gente se dar conta que às vezes uma de nós precisava ficar mais tempo com ele, pois precisávamos desse contato mais direto.

2. -
3. A questão da idade (faixa etária), o autismo eu aprendi que nos 3 primeiros anos de vida começamos a perceber as diferenças da criança no desenvolvimento, na socialização, na interação com outras crianças, e aí eu comecei a perceber outras coisas, como a questão do barulho, que às vezes incomodava, os movimentos com o objeto preferido, o avanço das relações. O que eu lia na teoria, eu conseguia enxergar no meu trabalho. Outras coisas não apareciam, não eram situações com movimentos repetitivos, sons que durava o tempo todo. Tudo o que a gente lê de teoria é bom, pois te dá um embasamento, mas ao mesmo tempo, a gente sabe que teoria e prática são duas coisas diferentes. Ajudou, mas pela faixa etária, tinha muita coisa da teoria que ainda não aparecia, então, evitamos rotular. Acho que a prática me ajudou mais do que a teoria, de teoria o que me ajudou mais foi o que li sobre como ser professora, pra crianças no geral, sabendo a respeitar os limites das crianças, coisas que a gente aprende na graduação, pra trabalhar com todas as crianças, isso me ajudou muito mais nesse caso. Pois ele era uma criança nova, não tinham muitas demonstrações do transtorno.
4. Cada turma que a gente tem, cada criança, ensina algo pra gente. Essa é a segunda turma em que trabalho com um aluno de inclusão, e o que ele me ensinou foi essa coisa da conquista em longo prazo, de se trabalhar o ano inteiro, e apenas no final ele conseguiu te dar um tchau. A gente sabe tem todo um trabalho desde o início do ano, da aproximação. Então, qualquer pequeno esforço que a gente faça, mesmo que a gente pense que não é nada, para aquela criança significa alguma coisa, mesmo que não seja o resultado que a gente espera, temos que esperar, ter mais paciência, nos colocar no lugar do outro, que pode não ser o resultado que eu quero, mas o resultado que a aquela criança precisa. É um processo de formiguinha, demora. Então eu aprendi isso, a aprendi a respeitar o momento do outro.
5. Os momentos da roda, ou eles aprendiam que cada um tinha o seu tempo, o seu jeito, a sua maneira de falar. Desde pequenos, essa turma teve a oportunidade de conviver com uma criança que tinha um jeito diferente de se comunicar, que

tava ali com a turma, tentando participar do seu jeito. E eles foram conseguindo se entender do jeito deles.

6. A educação inclusiva de qualidade, eu acho que em primeiro lugar tu ter uma equipe com outros professores, uma equipe que te ajude, e que a família possa ser escutada pelos professores, esse diálogo com a família é essencial. Na inclusão isso faz muita diferença: aprender a respeitar o momento de cada criança, conhecer o aluno é importante pra essa inclusão de qualidade e esse trabalho integrado.
7. A nossa realidade escolar não permite, pois muitos professores trabalham sozinhos, tem famílias desinformadas, há dificuldades no dialogo com as famílias, precisa de boa vontade do profissional, isso também influencia. Te colocar no lugar do outro, respeitando e aprender a te colocar no lugar do outro. “a gente tem duas mãos, uma pra se ajudar e a outra pra ajudar o outro”.

Professora E

1. Na época me fez ir procurar, pois eu ainda não tinha conhecimento, somente havia escutado falar que era algo difícil de trabalhar em sala de aula. Então fui conhecer o que era isso, o que era o autismo. Apenas me falaram que o aluno tinha “autismo leve”.
2. Procurei na internet e conversei com a professora. Google e sites.
3. Descobri que eram crianças que ficavam alheias ao mundo e que às vezes podiam se manifestar de formas agressivas e fiquei bem assustada com tudo o que eu li, tanto que tinha outro menino na turma que eu achei que fosse esse aluno autista. Mas não era, ele só era difícil. Nem parecia pelas descrições.
4. Não me ajudou muito na prática com ele, apenas conhecendo como ele funcionava, as manias dele, momentos dele, conhecendo ele, brincando e comecei a saber como agir com ele..
5. Ele me ensinou que o autismo não era o monstro que eu achava que era mais tranquilo, que era possível.
6. As crianças achavam que ele era de outro lugar, pois ele falava diferente, ele falava estranho. Fazia parte da turma, assim como os outros, jogava futebol.

Cresceram como algo “normal”, apenas falava diferente, apenas o jeito de falar, aprenderam as coisas que as outras crianças também aprendem.

7. Primeiro, a educação inclusiva, tem que ser inclusiva, pois todos tem suas especificidades, precisando estar incluídos. Então, essa educação todos tem os mesmo direitos. Todos conseguimos fazer ou não. Então, acho que é importante conhecer os alunos, oportunizando as mesmas vivências para todos. Pra todos tentarem. A princípio deixar todos terem oportunidades.
8. Obstáculos, os professores pararem de achar que estes alunos inclusivos são coitados/incapazes, pra mim é o primeiro passo. Parem de enxergar que o fulano é autista e então não conseguirá fazer nada... Parar de ver como incapaz.

Professora F

1. Quando eu cheguei no estágio obrigatório que eu fiz numa escola municipal, eu tinha uma aluna com Síndrome de Down, não sabiam até que ponto ela conseguiria evoluir. E de imediato não fui atrás. A gente sabe como é a Síndrome de Down, mas assim como o autismo cada um é de uma maneira, até certo ponto. Eu não sabia até que ponto eu poderia atingir ela, e eu não fui ler. Não fui atrás sobre a síndrome. Mas conhecendo ela, o que ela gostava, o que eu iria precisar trabalhar com ela. E depois eu cheguei a ler algumas coisas sobre os anos iniciais e conversei com uma professora na escola que já tinha experiência em montar esse planejamento diferenciado para crianças com alguma deficiência ou algum transtorno. E essa foi a minha busca pelo conhecimento, não me aprofundi..
2. Eu li um pouco sobre a inclusão nos anos iniciais e como foi modificando as leis, pra saber como incluir esses alunos na escola regular e como funcionavam no ciclo. Conheci a sala de recursos e isso me ajudou a perceber que ela era uma criança que precisava de coisas iniciais, da educação infantil e que antes de qualquer conteúdo ela precisaria de coisas básicas, como a rotina, combinações, essas coisas que a gente trabalha na Ed. Infantil, fui investindo nisso.
3. Essa aluna me ensinou a perceber mais do que nunca que a gente sempre, desde que entra na faculdade, que cada aluno tem o seu tempo, tem o seu jeito, entende as coisas de formas diferentes, aprende que cada criança tem o seu

tempo, que não adianta a gente querer atropelar as coisas pra ela seguir os objetivos que esperamos.. sem essas coisas iniciais ela não chegaria. Preciso ter muita paciência, conhecer um pouco a criança, conhecer o contexto familiar, as pessoas com quem a criança convive e como ela funcionava também. Ela me fez acreditar em investir nessas pequenas coisas para conseguir mostrar o que ela tinha a ensinar aos outros.

4. A primeira coisa foi que eles teriam que conviver com ela e respeitar ela do jeito que ela era, compreendendo a maneira de conversar com ela, a entender como ela falaria, a como ajudar ela a entender a rotina, a turma ajudou muito ela. As crianças perceberam que ela precisaria aprender essas coisas. Eles sentavam em grupo, então se ela fugia da rotina, eles mostravam a ela o que eles estavam fazendo. Reconheciam que ela estava na turma e que às vezes precisava de ajuda.
5. É importante que tenha essa ligação entre escola, família e de quem mais faça parte do dia a dia da criança: fonoaudióloga, psicólogo, psicopedagoga, Que dentro da sala de aula a professora tenha um apoio, pra conseguir desenvolver esse trabalho, pois eu percebo que quem está há muito tempo em sala de aula não soube lidar com essas novas leis da inclusão, foi difícil pra eles aceitarem. E um trabalho em conjunto ajuda, pois às vezes as pessoas apenas não sabe como fazer ou tem vergonha em procurar ajuda. Ajuda mais na exclusão do que na inclusão. Se for um trabalho em conjunto já ajuda bastante, acho que uma educação inclusiva é os alunos que precisa estarem dentro das escolas Como os outros, pois assim como aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem Tb são excluídos e são vistos como diferentes. É necessária esse convivência. Para que todos se enxerguem e consigam se ver juntos.