

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LETÍCIA SVOBODA

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo de Caso**

Porto Alegre

1. Semestre

2016

LETÍCIA SVOBODA

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo de Caso**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

Porto Alegre

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar meu caminho em todos os momentos.

A minha mãe, que sempre me incentiva e acredita no meu potencial. Sem ela certamente não seria quem sou e não teria conseguido chegar até aqui.

A minha orientadora, Luciana Velinho Corso, pela forma tranquila e generosa, que desde o princípio acolheu minhas escritas e dúvidas, e pelas suas sugestões que foram preciosas para a concretização deste trabalho.

A todas as crianças que me mostraram o modo peculiar com que veem o mundo.

RESUMO

O transtorno do espectro autista (TEA) é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, comunicação verbal e não verbal e de comportamento, geralmente repetitivo e estereotipado.

O objetivo deste estudo é investigar algumas práticas inclusivas na Educação Infantil, procurando analisar características destas práticas que parecem contribuir para auxiliar as crianças no seu desenvolvimento social e cognitivo, compreendendo como as crianças com transtorno do espectro autista interagem no ambiente escolar, momentos que são importantes para pensarmos estratégias que favoreçam a interação social e o processo de inclusão escolar.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um estudo de caso, utilizando observações do cotidiano escolar, a construção de um diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras da criança em questão.

O desenvolvimento de uma pedagogia que contemple as diferenças requer sensibilidade e um aprofundamento dos conhecimentos, por isto, justifica-se a relevância deste estudo que objetiva discorrer sobre como ocorre o processo de aprendizagem das crianças com TEA à luz dos estudos na área da neurociência, psicologia cognitiva e educação.

A partir dos dados coletados foram destacadas as seguintes categorias de análise: Sentimentos e expectativas diante do transtorno; Tiago: (in)visível ao grupo; Interação e prática pedagógica e Tiago: para além do rótulo.

Com este estudo, é possível considerar a importância da mediação do professor para o desenvolvimento social da criança com TEA. E para isto é importante que ele conheça seu aluno e compreenda o transtorno, pois a criança com TEA pode comunicar-se de maneiras diferentes, mas sabe expressar o que quer ou deseja.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 → Classificação Hierárquica das grandes estruturas neuroanatômicas	11
Figura 2 → Planta baixa da sala de aula	27
Figura 3 → Desenho nº 1 do Tiago	37
Figura 4 → Desenho nº 2 do Tiago	37
Figura 5 → Desenho nº 3 do Tiago	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	10
3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
4. METODO	18
4.1. OBJETIVO GERAL	18
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
4.3. DELINEAMENTO	18
4.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	20
4.4.1. Observação	20
4.4.2. Diário de campo	21
4.4.3. Entrevistas	21
4.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	23
4.5.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	23
4.6. PARTICIPANTES	23
4.6.1. Caracterização da criança “foco”	23
4.6.2. Caracterização da escola	24
4.6.3. Caracterização da turma	25
5. ANÁLISE DOS DADOS	28
5.1. SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS AO LIDAR COM O TRANSTORNO ...	29
5.2. TIAGO: (IN)VISÍVEL AOS OUTROS?	34
5.3. INTERAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	41
5.4. TIAGO: PARA ALÉM DO RÓTULO	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50

REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	57
APÊNDICE A: Entrevista I	58
APÊNDICE B: Entrevista II	63
ANEXOS	68
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual (Instituição)	69
ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual (Professoras)	70
ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual (Pais/Responsáveis)	71

1. INTRODUÇÃO

A temática do autismo na Educação Infantil passou a me instigar e cercar meus pensamentos em 2009, na minha vivência como professora de uma criança com diagnóstico de autismo, incluída na escola regular, pois até então, tinha apenas conhecimento teórico do assunto, adquirido na graduação. O início do ano letivo foi bastante difícil, pois o comportamento e as atitudes da criança geravam muitas dúvidas e incertezas. Como auxiliar aquela criança no processo de aprendizagem? Como se dá o desenvolvimento da criança autista? Essas e muitas outras perguntas iam e vinham insistentemente, inquietando-me muito. Todos esses pensamentos me levaram a recordar uma frase do semioticista Charles Sanders Peirce: “*O que existe insiste*”, muito mencionada pelo professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho nas aulas da graduação, bem como em seu livro “Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “on the road” (p.6, 1998)”.

Busquei por respostas que dessem conta de minhas inquietações, pesquisei vários autores que abordavam o autismo e a inclusão escolar para que pudesse organizar a minha prática pedagógica a fim de auxiliar meu aluno. Senti-me só nesta caminhada, pois era o primeiro caso na escola e ninguém sabia como agir. Foram muitos desafios, superados pouco a pouco, dando um passo de cada vez... eu e meu aluno! Mais tarde, em 2013, chegou outro aluno e os estudos continuaram, pois cada criança é única, e quando falamos em autismo também não é diferente. Por isto a relevância deste estudo, pois o desenvolvimento de uma pedagogia que contemple as diferenças requer sensibilidade e um aprofundamento dos conhecimentos.

As crianças com autismo tem um desenvolvimento atípico na interação social, na comunicação verbal e não verbal, podendo demonstrar um repertório restrito de atividades e interesses, também possuem dificuldade para se colocarem no lugar do outro, para então, compreenderem o que a outra pessoa pode estar sentindo. As dificuldades de comunicação, resistência à novidade e desorganização diante de

novos fatos são características comuns de encontrarmos nos alunos autistas, e que oferecem grandes desafios para o trabalho de inclusão escolar. Quando pensamos em inclusão escolar é preciso compreender o desenvolvimento do aluno, suas possibilidades e limitações, assim como conhecer algumas características do transtorno para auxiliá-lo na busca de novas conquistas.

Estudos epidemiológicos indicam números díspares em relação à incidência do autismo (BOSA, 2002). Isto tem gerado muitos debates nos últimos anos, visto que há vários estudos sobre prevalência baseados em populações de diferentes países e que utilizaram distintos métodos no uso de definições dos casos (TREVATHAN e SHINNAR, 2009).

A diversidade de opiniões e teorias sobre o autismo, ainda hoje, é muito grande e gera muitas polêmicas. Daí a necessidade de tratarmos deste tema com humildade, como nos diz Baptista e Bosa (2002, p.12): *[...] compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re)visão contínua sobre nossas crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo sobre nós mesmos [...].*

O que sabemos com mais precisão é que há maior incidência entre meninos do que entre meninas, e que estas tendem a ser mais severamente afetadas (BOSA, 2002; TREVATHAN e SHINNAR, 2009; COSENZA e GUERRA, 2011).

Não temos dúvidas de que a escola é um espaço privilegiado do desenvolvimento infantil, pois oportuniza a convivência com outras crianças, além de ter o professor como mediador no desenvolvimento de diferentes habilidades. Assim, este estudo objetiva discorrer sobre como ocorre o processo de aprendizagem das crianças autistas à luz dos estudos na área da neurociência, psicologia cognitiva e educação. Como diz Riesgo (2007, p. 21): *“No que se refere ao processo de aprendizado, existe uma interface entre as duas áreas de atuação: a educação e a saúde”*.

O presente trabalho tem como objetivo investigar algumas práticas inclusivas em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino, localizada em Porto Alegre/RS, procurando evidenciar características destas práticas que podem contribuir para auxiliar as crianças autistas no seu desenvolvimento social e cognitivo.

Para facilitar a leitura e compreensão das ideias da pesquisa, o trabalho está dividido em capítulos, apresentando no segundo capítulo os referenciais que deram

suporte a pesquisa, aspectos teóricos sobre o autismo, assim como a descrição do transtorno e aspectos históricos.

No terceiro capítulo abordo os aspectos legais da educação inclusiva e estratégias pedagógicas de inclusão.

No capítulo seguinte apresento o delineamento da pesquisa, como foi aplicada e informações sobre os percursos metodológicos, os espaços e os envolvidos neste estudo.

Buscando compreender melhor a investigação realizada, no quinto capítulo faço uma análise e reflexão dos resultados obtidos sobre o processo de inclusão das crianças com TEA a partir da pesquisa, abordando nas categorias de análise os sentimentos e expectativas das professoras diante de um aluno com TEA, a (in) visibilidade da criança com TEA no grupo, a participação da criança nas propostas pedagógicas das professoras e um olhar sobre quem é Tiago.

Por fim, faço algumas considerações a cerca dos resultados obtidos.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

Utilizamos o termo autismo para descrever o transtorno do espectro autista que afeta milhões de pessoas no mundo. A palavra autismo é de origem grega, onde "autós" significa "de si mesmo". A psiquiatria utiliza o termo para denominar comportamentos que se centralizam em si mesmos, voltado para o próprio sujeito.

A expressão "autismo" foi utilizada pela primeira vez em 1911 por Bleuler (GADIA, TUCHMAN e ROTTA, 2004; GADIA, 2006) para designar a perda de contato com a realidade ou a falta de comunicação.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Léo Kanner fez os primeiros relatos dos casos que acompanhava (BOSA, 2002; GADIA, 2006). Ele constatou em 11 crianças que atendia comportamentos bastante peculiares, caracterizados por estereotípias e uma imensa dificuldade de estabelecer relações interpessoais e contato afetivo (BOSA, 2002; GADIA, 2006).

Um ano depois, em 1944, Hans Asperger descreve outros casos com características semelhantes ao autismo, às crianças também tinham dificuldades de comunicação e interação social, mas possuíam inteligência normal (BOSA, 2002; GADIA, 2006). Como Asperger publicou sua pesquisa em língua alemã no final da segunda guerra mundial, dificultou a difusão, ficando seus trabalhos conhecidos somente nos últimos anos (BOSA, 2002; RIVIÈRE, 2008).

O autismo é um transtorno do desenvolvimento (GADIA, TUCHMAN e ROTTA, 2004; GADIA, 2006) que aparece geralmente nos três primeiros anos de vida, afeta o sistema nervoso central (SNC), principalmente o desenvolvimento do cérebro e as estruturas do córtex cerebral, o cerebelo e as áreas do sistema límbico (HERBERT, M.; CAVINESS JR.V., 2009; GADIA, 2006; COSENZA e GUERRA, 2011), afetando a capacidade da pessoa de comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia e que se caracteriza por graus variados de gravidade (GADIA, 2006; COSENZA e GUERRA, 2011).

Os estudos em neurociência têm colaborado para importantes conhecimentos a fim de desvendar possíveis etapas de desenvolvimento anormal do cérebro

(JOHNSTON, M.; BLUE, M. 2009) e também para a compreensão do processo de aprendizagem e dos seus distúrbios (RIESGO, 2006).

Se observarmos o complexo sistema nervoso central, perceberemos que sua estrutura neuroanatômica está dividida em grandes partes que obedecem a uma hierarquia ascendente de complexidade (LENT, 2010), conforme mostra a figura 1.

SNC								
Encéfalo							Medula espinhal	
Cérebro		Cerebelo		Tronco encefálico				
Telencéfalo		Diencefalo	Córtex cerebelar	Núcleos profundos	Mesencéfalo	Ponte		Bulbo
Córtex cerebral	Núcleos da base							

Figura 1: Classificação Hierárquica das grandes estruturas neuroanatômicas. (Reproduzido de Lent, Roberto (2010). Cem Bilhões de neurônios? Conceitos Fundamentais de neurociência, 2ª ed. Editora Atheneu, SP, p.9).

Segundo Cosenza e Guerra (2011) o cérebro é a parte mais importante do nosso sistema nervoso, atuando na interação do organismo com o meio externo, coordenando também as funções internas.

Sobre essa maravilhosa e complexa máquina que é nosso cérebro, Lent nos diz:

[...] o sistema nervoso central – o cérebro em especial – é o grande maestro da mente e do comportamento humano, com seus numerosos circuitos neuronais e a participação essencial das células gliais, cada região cerebral executa em paralelo, a cada momento, a sua parte na coordenação de todas as nossas atividades do dia-a-dia. (2010, p.30)

Cosenza e Guerra (2011) explicam que o autismo é uma desordem neuronal cortical que leva a deficiências no processamento das informações, tendo ainda alteração na organização dos dendritos e das sinapses. O problema principal envolveria os neurônios e as conexões das regiões secundárias e terciárias do córtex cerebral.

A compreensão da neuroanatomia é necessária para a compreensão de como o encéfalo trabalha (BEAR, M; CONNORS, B; PARADISO, M., 2008), pois não

resta dúvida de que o processo de aprendizagem ocorre no sistema nervoso central (RIESGO, 2006), que como já mencionada é uma estrutura bastante complexa. Assim, a neuroanatomia é uma área muito importante quando se trata da neurobiologia do aprendizado (RIESGO, 2006).

Segundo Riesgo (2006) os profissionais da educação deveriam ter conhecimentos sobre o funcionamento do SNC e sua anatomia a fim de compreender como ocorre o aprendizado na criança.

Lima (2015) destaca que a neurociência mostra que há uma interdisciplinaridade no cérebro, onde redes neurais que são formadas a partir de uma prática são utilizadas em outros tipos de atividades. *“A neurociência explicita os caminhos que o cérebro realiza para se apropriar dos conhecimentos”*, diz a autora (2015, p.5).

Chedid reitera que a influência da neurociência na prática educacional irá fortalecer estratégias utilizadas em sala de aula, além de propor novas formas de ensinar:

O conhecimento sobre o neurodesenvolvimento e as funções executivas pode nos auxiliar como subsídios práticos e teóricos não só para as inclusões presentes na escola, mas no ensino e aprendizagem de todos os alunos. (2007, p. 300)

Manuais internacionais de diagnóstico dos Transtornos Mentais

Com relação às definições diagnósticas de autismo, temos a CID-10 e o DSM-V, que são classificações comportamentais e definem transtornos (TUCHMAN; RAPIN, 2009).

Tuchman e Rapin ponderam que:

Os diagnósticos do DSM e da CID pretendem ser categóricos ou mutuamente exclusivos, ou seja, têm o objetivo de buscar distinguir, com a maior clareza possível, os transtornos definidos de modo comportamental entre si e também em relação à normalidade, com base em conjuntos de sintomas característicos. (2009, p.27-28)

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), com o objetivo de padronizar a codificação de doenças, faz a seguinte classificação:

F84 → Transtorno Global do Desenvolvimento

F84. 0 → Autismo Infantil

F84. 1 → Autismo atípico

F84. 2 → Síndrome de Rett

F84. 3 → Outro transtorno desintegrativo da infância

F84. 4 → Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados.

F84. 5 → Síndrome de Asperger

F84. 8 → Outros transtornos globais do desenvolvimento

F84. 9 → Transtornos Globais não especificados do desenvolvimento

Cada uma dessas síndromes apresenta características peculiares que as definem e as diferenciam umas das outras, sendo que às vezes algumas características são comuns.

A classificação mais utilizada, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), publicado em 18 de maio de 2013, sendo a versão atual do manual, colocou os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, na categoria dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Sobre isso, Araújo e Neto, dizem:

“A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado.” (2014, p. 70).

Com isso, podemos perceber que as áreas da comunicação e interação social estão intrinsecamente associadas ao desenvolvimento das pessoas, desde muito

cedo. Conforme Höher Camargo e Bosa (2012, p.315): “*O ser humano é um ser social em essência e o seu desenvolvimento atrela-se à qualidade das interações sociais que ele experimenta*”.

Se pensarmos que as crianças com TEA têm prejuízos justamente nessas áreas, podemos dizer que os professores que recebem estas crianças, devem organizar sua prática pedagógica justamente para que desenvolvam essas habilidades. E não há lugar melhor para isso do que a escola, pois oferece oportunidade de convívio com outras crianças, e nessa interação com o outro e com o professor pode adquirir diversas habilidades. Höher Camargo e Bosa (2012, p.315) nos dizem que: “*A interação com seus pares é de extrema importância para o desenvolvimento infantil saudável, onde se desenvolvem formas específicas de cooperação, competição e intimidade*”.

As mesmas autoras ainda destacam:

A literatura aponta que a interação de crianças com seus pares proporcionam resultados desenvolvimentais favoráveis (como a aquisição ou elaboração de habilidades sociais básicas de comunicação e cooperação), promove o autoconhecimento, o conhecimento do outro e proporciona o desenvolvimento cognitivo (2012, p.315).

Sendo assim, concordo com Höher Camargo e Bosa (2012) quando destacam a importância da inclusão escolar como positiva para fornecer contatos sociais e favorecer o seu desenvolvimento e também o das outras crianças, pois aprendem com as diferenças.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pode ser considerada um processo recente no Brasil e, portanto, vem sendo tema de debates e estudos a partir da década de 80, rompendo com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com algum tipo de deficiência, modificando as práticas educacionais para garantir conforme assegura a Constituição Federal de 1988, no art. 206, I “[...] *igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola*”.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, reforça no artigo 55 que *“os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”*.

Mais tarde, em 1994, a Declaração de Salamanca trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Essa declaração proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especifica no artigo 58 que as pessoas com necessidades especiais devem ter atendimento preferencialmente na rede regular de ensino e no artigo 59 menciona que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículo, métodos,

recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como dá outras orientações.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reitera os princípios universais de dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação e define as obrigações gerais dos Governos relativas à integração das várias dimensões da deficiência nas suas políticas sociais. Também passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil através do Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009) que a ratifica como mostra o §1º, art. 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...].

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo a “[...] *defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação* [...]” (BRASIL, 2010).

E, mais recentemente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência que traz regras e orientações para a promoção dos direitos dos deficientes com a finalidade de propiciar sua plena participação social, através da garantia de condições de acesso a educação e a saúde; além de estabelecer punições para atitudes discriminatórias.

Sabemos que tanto as escolas particulares, quanto as públicas têm procurado desenvolver possibilidades para que as crianças possam ter seus direitos assegurados e recebam uma educação de qualidade, desenvolvendo todo o seu potencial. Porém, as alternativas buscadas, tanto com relação à estrutura física escolar, quanto de profissionais capacitados para atender a demanda é muito importante para a inclusão dos educandos, mas sabemos que infelizmente isto ainda não é a realidade de todas as instituições.

A busca pela matrícula de crianças com deficiências e síndromes está crescendo em nosso país a cada ano, conforme dados do censo escolar (INEP, 2015); estamos caminhando para derrubar as barreiras da diferença, mas precisamos estar preparados.

As instituições de ensino precisam se adequar a inclusão, partindo da reorganização dos ambientes e desenvolvimento de um processo de aprendizagem adequado para cada criança, pois todas têm direito à educação de qualidade.

O principal objetivo da inclusão escolar é inserir sem distinções todas as crianças em seus mais variados graus de comprometimento cognitivo e social. Höher Camargo e Bosa, dizem que:

A proposta da inclusão supõe a participação de todos na escola regular, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural e, ao contrário da integração, supõe a adaptação da escola às necessidades e demandas de todas as crianças (2012, p.316).

Considerando os aspectos apresentados acima, fica claro que é de fundamental importância que o professor possa construir o trabalho com seu aluno com TEA, pois como já dito anteriormente, cada criança é única. E, o professor poderá, nessa construção do trabalho, desenvolver habilidades, conteúdos e normas sociais e de convívio, capazes de permitir a inserção das crianças com TEA no âmbito social.

Também sabemos, conforme Zortéa (2011), a importância do convívio das crianças entre seus pares no desenvolvimento de aprendizagens que vão para além do que o professor planejou. Elas aprendem sobre si e sobre os outros nesse convívio. A mesma autora ainda diz: *“Para que compreendam e se integrem à vida social, se socializem, são fundamentais as interações que estabelecem, não apenas com os adultos, mas, de um modo especial, com as outras crianças”* (2011, p.22).

4. METODO

4.1. OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem como objetivo investigar algumas práticas inclusivas em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino, localizada em Porto Alegre/RS, procurando evidenciar características destas práticas que podem contribuir para auxiliar as crianças com transtorno do espectro autista no seu desenvolvimento social e cognitivo.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como as crianças com TEA reagem diante das propostas pedagógicas.
- Refletir sobre de que modo às pesquisas em neurociência podem contribuir para uma prática pedagógica que atenda à criança com TEA na escola de Educação Infantil.
- Analisar a participação e a interação de crianças com TEA na Educação Infantil.

4.3. DELINEAMENTO

O desenvolvimento desta pesquisa se deu por meio de um estudo de caso, utilizando as observações do cotidiano escolar, a construção de um diário de campo e as entrevistas semiestruturadas com as professoras da criança em questão para o levantamento de dados a serem, posteriormente, analisados.

O primeiro passo foi definir a escola de educação infantil da rede pública em que o estudo se desenvolveria. Tal escolha se deu por critério de conveniência, ou

seja, conhecia a escola devido à vivência anterior como professora naquela instituição, além de sua fácil localização.

Depois de definida a escola, a equipe diretiva foi contatada para esclarecimentos quanto à natureza e objetivos do estudo, ocasião em que obtive a devida autorização, conforme anexo A.

O segundo passo foi conhecer as professoras da turma onde ocorreu a pesquisa; elas já estavam cientes através da coordenadora pedagógica do intuito de minha pesquisa, entretanto, fiz questão de explanar os objetivos de meu estudo a fim de não deixar nenhuma dúvida e obter os termos de consentimento das professoras, conforme anexo B.

O estudo de caso é uma pesquisa que tem por objetivo a investigação de um caso específico, delimitando, contextualizando no tempo e lugar, realizando-se uma busca de informações. Diferentes áreas do conhecimento fazem uso a muito tempo dos estudos de caso, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito e administração, com variações quanto aos métodos e finalidades. Na área da educação, os estudos de caso aparecem nos manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 60 e 70, mas com uma ideia muito restrita; definiam um estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos ou uma sala de aula, originando muitos equívocos e críticas (ANDRÉ, 2013).

Foi nos anos 80, que o estudo de caso, no contexto das abordagens qualitativas teve um sentido mais abrangente, como diz André:

[...] o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valorizando-se o aspecto unitário, mas ressaltando-se a necessidade da análise situada e em profundidade!. (2013, p.97)

4.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

4.4.1. Observação

Foram realizadas nove observações do contexto escolar, no turno da tarde em uma turma de Jardim A de uma escola de educação infantil da rede pública de ensino, localizada em Porto Alegre/RS, durante os meses de novembro e dezembro de 2015.

A observação é uma técnica utilizada para apreensão de determinados aspectos da realidade, pois o pesquisador tem contato direto com o objeto de estudo. Como já diz Lüdke e André (1986, p.26): “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]”.

Observar consiste em ver, ouvir e examinar os fatos que se pretende investigar, devendo ser exata, completa e ética.

Desejando não perder a objetividade da pesquisa, procurei ser uma expectadora do que acontecia na turma de Jardim A, mas obviamente isso não foi nada fácil, pois as crianças são naturalmente curiosas e logo uma menina me interpelou:

Uma menina se aproxima de mim e pergunta: “*Você tá estudando para ser dentista?*”.

Pesquisadora: “*Não!*”

Menina: “*Você vai ser o que?*”.

Pesquisadora: “*Como assim?*”.

Menina: “*Você vai ser estagiária?*”.

Pesquisadora: “*Não! Eu vim olhar o que vocês fazem aqui na escola!*”.

Menina: “*Ah! Tá!*”.

Diário de Campo, 17/11/2015.

Sabemos que o observador, nunca é totalmente neutro, pois cada um de nós tem suas concepções e aprendizagens de vida e de profissão, o que leva naturalmente a vermos ou ouvirmos de acordo com nossas experiências. Segundo

Weffort (1996), a observação é uma ferramenta básica para aprendermos a construir um olhar sensível e pensante; para isso precisamos ver e escutar, o que, naturalmente, demanda entrega ao outro. Weffort (1996), ainda diz: *“A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”*.

Weffort (1996) esclarece que ao nos perguntarmos sobre o que estamos vendo, estaremos rompendo com as nossas próprias incertezas e voltando à luz da teoria que nos inspira, para ampliar, assim, nosso pensamento e nosso olhar.

4.4.2. Diário de campo

Enquanto técnica de pesquisa, o diário de campo, foi inicialmente utilizado pela Antropologia (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), representada por Bronislaw Malinowski, ele foi o primeiro a sistematizar as observações em suas pesquisas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Utilizei este instrumento para registrar a rotina da turma, bem como situações interessantes e minhas impressões sobre cada observação realizada, pois como dizem Gerhardt e Silveira (2009, p.76): *“O diário de campo, [...] é um instrumento muito complexo, que permite o registro de informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado”*.

Para a realização desta pesquisa precisei fazer a difícil tarefa de selecionar quais trechos ou cenas traria como recortes para serem analisados neste trabalho.

4.4.3. Entrevistas

A entrevista é considerada um instrumento básico de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, muita utilizada nas pesquisas das ciências sociais e também nas humanas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ZAGO, 2003).

Uma vantagem desta técnica em relação a outras é que ela permite que a informação seja captada de forma imediata e corrente, normalmente, com todo o tipo de informante, independente de seu grau de instrução e sobre os mais diferentes tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para este estudo foram realizadas entrevistas de forma semiestruturadas com as professoras da criança, tendo como eixos norteadores o conhecimento sobre o TEA e sobre inclusão escolar, o planejamento pedagógico, sentimentos em relação ao trabalho, percepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e apoio recebido pela instituição.

A escolha por este tipo de entrevista teve por objetivo permitir que o entrevistado pudesse sentir-se à vontade para falar livremente, uma vez que as entrevistas são uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, pois segundo Delval:

Na entrevista semiestruturada existem perguntas básicas que são comuns a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas essas perguntas: vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente. É o tipo de entrevista mais empregado na pesquisa (2002, p. 147).

Lüdke e André (1986) ressaltam a importância de se ter um respeito muito grande pelo entrevistado, tanto no cuidado com a escolha do local e cumprir com o horário marcado, como também com a garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante.

O local escolhido para fazer as entrevistas com as professoras da turma foi a Ludoteca, espaço organizado com diversidade de livros, jogos, fantoches e outros materiais lúdicos e que estaria livre para o uso neste dia, deixando assim, as entrevistadas mais à vontade para falar.

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, gravadas no formato mp3 e transcritas com fidelidade, encontrando-se no Apêndice A e B.

Durante a entrevista é imprescindível que o entrevistador esteja atento não apenas nas respostas verbais, mas também a toda comunicação não verbal, gestos, entonações, ritmo, hesitação, entre outros que irão dar validação do que foi realmente dito. De acordo com Lüdke e André:

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (1986, p.36)

4.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Inicialmente, entrei em contato com a coordenação pedagógica e a direção da escola visando esclarecer sobre este estudo e obter a autorização para a realização da pesquisa. Num segundo momento, conversei com as professoras, que já estavam previamente cientes do que se tratava e obtive as suas autorizações. Posteriormente, foi encaminhado o termo de consentimento às famílias das crianças da turma a fim de obter a permissão para a participação neste estudo (Anexo C).

4.5.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Tem por finalidade esclarecer os participantes sobre os objetivos da pesquisa, preservando os princípios éticos que protegem os direitos, a dignidade e o bem-estar daqueles que participam da mesma.

Os modelos utilizados encontram-se nos Anexos A, B e C.

4.6. PARTICIPANTES

4.6.1. Caracterização da criança “foco”

O menino, que chamaremos de Tiago, com o intuito de garantir o anonimato, tem cinco anos de idade com linguagem bastante restrita. Sua família nuclear é composta por mãe, pai e o menino.

Após aconselhamento da escola, devido a comportamentos apresentados desde um ano de idade, a família realizou uma investigação multidisciplinar, recebendo o diagnóstico de autismo quando Tiago estava com três anos. A família, então, procurou fazer todos os acompanhamentos possíveis e indicados para o caso dele.

O pai e a mãe são funcionários públicos e possuem graduação.

As professoras relataram-me que Tiago falta muito. Durante o período em que estive lá, não consegui descobrir exatamente os dias em que ele deveria estar lá e os dias em que, com certeza, estava em atendimentos fora da escola. As informações sempre eram desconstruídas.

As frequentes faltas de Tiago e a dificuldade de informações precisas pelas professoras dificultaram o desenrolar das observações.

4.6.2. Caracterização da escola

A escola é uma instituição de porte médio que no ano de 2015, atendeu 122 crianças, distribuídas em turmas do Berçário até o Jardim B; em turno parcial ou integral, conforme a necessidade das famílias, na cidade de Porto Alegre. O horário de funcionamento da escola é das 7h30min até às 18h30min, de segunda-feira a sexta-feira, durante 11 meses do ano.

Toda a estrutura física e a organização de uma escola revelam muito sobre a vida que se desenvolve naquele local, afinal a escola é um ambiente potencial para criar vínculos afetivos e possibilitar o desenvolvimento social.

A escola conta com direção e vice-direção e os seguintes setores: administrativo, pedagógico, saúde, psicológico e nutrição.

O espaço físico da escola é bastante amplo, possui três pátios, sendo um grande, um pequeno e um lateral, oito salas de aula, sala da direção, da coordenação pedagógica, de professores, de atividades múltiplas, de amamentação, dois banheiros infantis, ludoteca, secretaria, recepção, refeitório, cozinha, lactário, setor de nutrição, setor de saúde e vestiário.

As turmas estão organizadas de acordo com a faixa etária e têm as seguintes designações: Berçário, Maternalzinho, Maternal 1, Maternal 2, Jardim A e Jardim B.

São oferecidas aulas de educação física três vezes por semana para cada turma, com duração de 45 minutos cada, sendo uma vez no turno da manhã e duas no período da tarde.

A Proposta Pedagógica desta escola, segundo análise de documentos da instituição, se baseia no construtivismo e na psicologia sócio-histórica, representada por Piaget, Vygotsky e Wallon, com uma visão interacionista de desenvolvimento que considera a influência recíproca entre indivíduo e meio.

4.6.3. Caracterização da turma

Trata-se de uma turma de Jardim A, com 19 crianças de 4-5 anos. A maioria das crianças é de família de classe média e seus pais possuem graduação ou pós-graduação. Como a escola funciona por tempo integral, há duas professoras no turno da manhã e outras duas no turno da tarde.

No turno da manhã, os professores C e D possuem graduação em Pedagogia e o turno da tarde é composto pela professora A que possui magistério e Pedagogia e a professora B que está cursando Pedagogia.

Ao entrar na sala de aula (Fig. 2), percebe-se que o espaço físico é bem amplo e arejado, a porta de entrada é de correr e o piso é vinílico de cor branca.

Logo na entrada há uma estante bege baixa, dividida em quatro módulos simétricos, onde ficam canetinhas e papéis disponíveis para as crianças desenharem, além de alguns jogos de mesa. Na parte superior deste móvel fica uma bombona de água mineral e uma bandeja com as canequinhas das crianças.

Existem quatro mesas retangulares em madeira com revestimento de fórmica branca e cadeiras para todas as crianças, dispostas mais ou menos alinhadas de duas a duas.

Na parede direita de quem entra, há uma estante em aço rosa, com muitos e variados materiais, como por exemplo: pincéis, esponjas, caixinhas, jogos infantis e papéis.

Bem ao fundo, também à direita, tem uma pia adequada às crianças e junto a ela um escovário de pano pendurado na parede. Cada criança tem o seu lugar no escovário com sua escova e creme dental, tudo indicado por uma etiqueta com o nome de cada uma.

Na parede ao fundo existe três janelas que dão vista para a rua e neste lado tem uma estante verde, baixa e comprida com brinquedos distribuídos em cestas plásticas, mas que estavam sempre misturados nos dias em que lá estive. Junto a esta estante tem uma poltroninha de tecido listrado azul e logo a frente fica um grande e colorido tapete emborrachado, onde ocorre o momento da roda.

No alto da parede a esquerda fica o “varal dos trabalhos”, quase sempre vazio, quando das minhas observações. Também, neste setor há uma arara azul com fantasias e um espelho grande que fica bem no canto da parede e encostado nele um sofázinho de tecido listrado azul. Na sequência há uma mesinha amarela com cadeira, encostada no centro da parede. Ao lado fica um quadro negro que está fixado na parede a uma altura que as crianças podem alcançar e encostado nele uma cadeira tamanho adulto.

E, para finalizar, na parede que dá para o pátio interno ou pátio “pequeno”, como é chamado pelas crianças e professores, há duas janelas, logo abaixo delas ficam os cabides para as mochilas. Na sequência, fica uma cadeira tamanho adulto e um armário bege para guardar materiais de uso exclusivo das professoras.

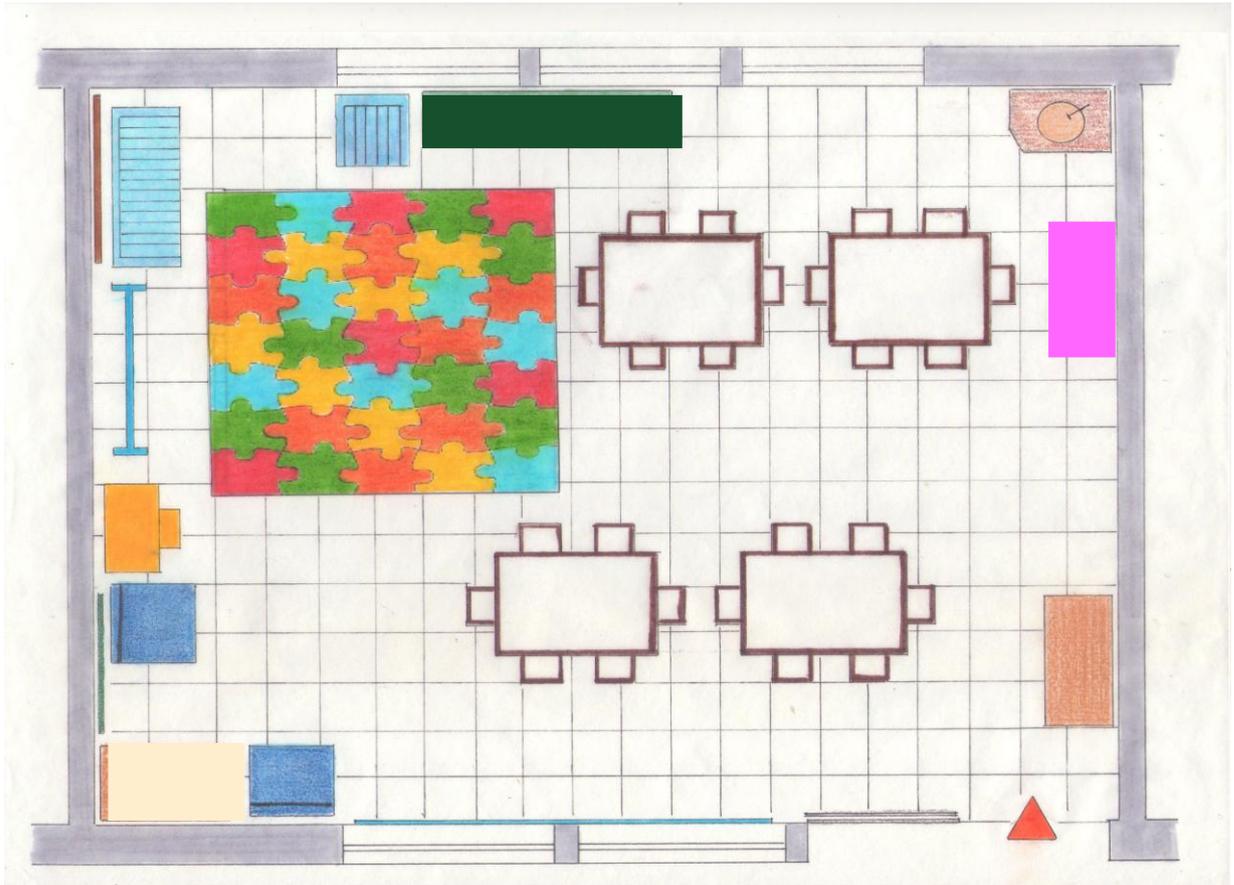


Figura 2: Planta Baixa da sala de aula

Entrada

- | | | | |
|---|---------------------------------------|---|-------------------------|
|  | Estante em aço |  | Estante modular |
|  | Poltrona e sofá pequeno para crianças |  | Cadeiras tamanho adulto |
|  | Armário das professoras |  | Estante modular |

5. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foram utilizadas as informações oriundas das observações que foram registradas no diário de campo e das entrevistas realizadas com as duas professoras de uma criança com TEA.

Desta forma, os dados obtidos foram analisados em categorias elencadas com o intuito de uma análise mais profunda em relação à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil:

As categorias selecionadas foram as seguintes:

- *Sentimentos e expectativas ao lidar com o transtorno* - Aborda os sentimentos e expectativas das professoras diante de um aluno com TEA.
- *Tiago: (in)visível ao grupo?* - Apresenta a questão da aceitação ou não do grupo pelo colega.
- *Interação e prática pedagógica* - Analisa a participação de Tiago nas propostas e conduções das professoras.
- *Tiago: para além do rótulo* - Desenvolve um olhar sobre quem é Tiago para além do diagnóstico de TEA.

Quero deixar claro que em nenhum momento ao longo de minhas análises tenho a intenção de criticar o trabalho realizado pelas professoras, já que através de minha própria vivência com inclusão escolar, sei o quanto muitas vezes é difícil o trabalho diário em sala de aula. Meu principal objetivo é levantar ideias para que outros colegas possam refletir sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

5.1. SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS AO LIDAR COM O TRANSTORNO

O trabalho com crianças com TEA tem sido debatido menos do que deveria em nossa sociedade até agora, deixando professores com pouca informação em âmbito escolar.

Logo no primeiro dia de observação percebi que Tiago era um menino muito tranquilo, não falava nada e ficava muito próximo à professora A, que me pareceu a mais disponível, pois estava constantemente a dar-lhe atenção e auxiliá-lo.

Mas não foi sempre assim, as dificuldades desse aluno em adaptar-se a rotina e atividades foi algo inesperado e inquietante para as professoras de Tiago.

Inicialmente sentiram-se apreensivas em como trabalhar com uma turma onde havia uma criança com TEA, como a professora A menciona:

“[...] no início foi muito difícil porque eu não fazia ideia do que era o autismo.”

Entrevista realizada em 19/11/2015.

A professora A, ainda complementa:

“[...] eu comecei a ir atrás para descobrir o que era, antes de conhecer, porque eu lembro que eu não via muito ele nem no pátio e não passava muito pela sala que ele frequentava, então não conhecia ele”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

Percebi, com essa fala da professora A, que ela estava empenhada em preparar-se para receber seu aluno com TEA, mas como ela mesma disse, não conhecia o menino e, portanto, o que começou a ler a respeito do transtorno deixou-a mais ansiosa.

“E eu fui me assustando com algumas coisas que eu fui lendo, mas conhecendo ele eu me acalmei um pouco. Porque ele é uma criança calma [...]”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

É de fundamental importância um olhar diferenciado do professor com o intuito de auxiliar de forma integral esse aluno, promovendo seu desenvolvimento cognitivo e principalmente social. Para isso, é importante que o professor tenha conhecimento não somente dos processos de desenvolvimento, mas também sobre o transtorno do espectro autista e construir a melhor maneira de trabalhar com essa criança (RIESGO, 2006).

As professoras ainda não haviam estabelecido uma relação com Tiago, visto que ele não se comunica oralmente, o que tornou o início do ano letivo cheio de dúvidas e incertezas, como diz a professora A:

“[...] a adaptação com ele foi muito difícil, porque ele se jogou no chão, e ele é pesado, ele é grande, então, pega no colo, ele chorava, tinha que chamar outra professora [...]”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

As professoras foram se tranquilizando ao perceber que poderiam fazer algo pelo menino, quando um dos professores da manhã retornou de uma licença saúde, e as professoras observaram que ele atendia as necessidades de Tiago, dava carinho, mas, principalmente incentivava a autonomia dele, conforme relato da professora A:

“[...] e ele era quem conhecia o Tiago, ele que passou um ano com o Tiago. E quando o Professor C voltou que a gente percebeu que o Professor C não dava carinho pra ele o tempo inteiro, ele não tinha o Tiago no colo o tempo inteiro. [...] Perai! Porque que a gente fica com ele no colo o tempo inteiro?”

Entrevista realizada em 19/11/2015.

O professor C estava acompanhando a turma, como a equipe de coordenação pedagógica da instituição costuma mencionar, pois ele já havia trabalhado no ano anterior com esta turma. Portanto, conhecia o grupo há um ano e seu retorno foi fundamental para organizar a equipe de professores no tocante ao Tiago.

Na fala da professora A, percebi que mesmo com a angústia do início do ano, ela não permitiu que tal sentimento lhe tomasse conta e foi em busca de conhecimento e ajuda para poder desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. E, neste sentido, me pareceu ser fundamental o suporte dado pela escola, como a professora A menciona:

“essas dificuldades que eu tive no início do ano com ele eu procurei a coordenação, procurei a psicologia, porque eu tava realmente assustada [...] E a psicóloga até me deu uns livros pra ler. Então eu tive apoio [...]”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

A escola tem duas professoras por turno com esta faixa etária, independente de haver aluno de inclusão ou não; é uma metodologia de trabalho caracterizada pela docência compartilhada. O que certamente faz bastante diferença no desenvolvimento do trabalho, como a própria professora A menciona:

“e como a gente aqui também é docência compartilhada muitas vezes fica uma com ele, outra com a turma”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

Mas, essa é uma situação privilegiada, pois nem todas as escolas possuem dois adultos por turma, seja através de professor auxiliar ou monitor, como lembra a professora A:

“Dependendo da instituição, um professor muitas vezes está sozinho, então, é difícil dar uma atenção diferenciada pra turma e pra criança ou pras crianças que precisam de outras atenções”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

Sabemos que desenvolver um vínculo com a criança é fundamental para o processo de aprendizagem e principalmente em se tratando de uma criança com TEA, que possui limitações nas áreas de comunicação e interação social, e como menciona a professora B foi o que se ocorreu ao longo do ano.

“Então, eu acho que quando, como qualquer outra criança, quando passa a criar um vínculo, assim, uma relação, é... a gente se abre mais, né. Tanto a professora quanto o aluno, e com o Tiago isso foi muito claro, assim, com ele, ele foi se acostumando com a gente”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

A relação professora-aluno foi um ponto muito positivo que pude observar durante minhas visitas. Tiago confia nas professoras e mesmo não se expressando verbalmente, comunica-se com elas de outras formas, como durante a hora do

lanche, num dia em que a professora B estava sozinha, visto que a professora A não foi trabalhar, pois estava doente.

Quase toda a turma já terminou seu lanche e começam a ficar inquietos. Brincam e conversam animadamente. A professora B, desdobra-se para dar atenção a todas as três mesas, mas esta visivelmente desconcertada. Algumas crianças começam a levantar das mesas. A professora B recolhe os potinhos e canecas, enquanto isso, um menino, sentado ao lado de Tiago começa a bater em sua cabeça, como se fizesse toc, toc, toc. Tiago reage imediatamente, levanta-se choroso e caminha rápido em direção à professora B, que lhe acolhe carinhosamente, dizendo : *“O que foi Tiago!”*. Logo surgem, duas meninas, para fazer o relato do ocorrido e a professora vai conversar com o menino.

Diário de Campo, 02/12/2015.

Sobre essa relação que se constitui entre as professoras e o aluno com TEA, Chiote (2013) considera fundamental para o desenvolvimento infantil e nos diz:

No encontro entre sujeitos, somos afetados e afetamos quem encontramos, o que constitui o modo como nos relacionamos com cada sujeito e a maneira como os sentidos são atribuídos e compartilhados, É nessa relação com o outro que a criança com Autismo e o professor se constituem mutuamente. (p.50)

Percebi que as incertezas do início do ano, deram lugar a uma relação de confiança e aprendizagem que visivelmente se desenvolveu entre Tiago e suas professoras, e que é muito tocante de presenciar, como a professora A diz:

“E assim, nossa! É uma lição pra vida, assim, olha, a cada dia, a cada crescimento que a gente percebe nele”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

A professora A, ainda completa:

“Nossa, o Tiago me ensinou... (pausa) a olhar as crianças com outros olhos, a perceber que cada uma tem um tempo, que todos eles precisam de atenção diferenciada”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

Já a professora B, diz:

“[...] O Tiago ele me mostrou outro lado, [...] eu me encanto muito, assim, porque, tem algumas características fortes do autismo que a gente costuma ver em outras crianças, que é a questão, ah, do..., porque no desconforto, numa situação diferente, uma pessoa diferente, normalmente eles lidam com medo, o estranhamento dessa mudança e o Tiago, nessa questão, assim, é, não tem muita explicação, ele é super acolhedor [...]”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

5.2. TIAGO: (IN)VISÍVEL AOS OUTROS?

Equivocadamente, algumas pessoas pensam que todas as crianças com TEA não interagem de forma alguma, que estão sempre sozinhas, que são crianças alheias ao mundo ao redor e sem nenhum tipo de comunicação ou vínculo afetivo. Mas, isso não é um padrão, algo que ocorra com todas as crianças com TEA. E Tiago me mostrou isso, em diferentes momentos!

Quando nos disponibilizamos para o contato e a interação com as crianças, elas respondem de alguma forma, do jeitinho delas, portanto, concordo com Bosa quando menciona que:

[...] a forma como comunicam suas necessidades e seus desejos não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação

convencional. Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permite-nos descobrir o grande esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas. (2002, p.34)

No primeiro dia de observação, quando cheguei Tiago estava na volta da professora A, mas minha presença foi logo percebida por ele. Olhou-me por segundos e voltou a juntar alguns brinquedos. Olhou-me novamente, e eu sorri para ele. Algumas crianças também perceberam minha chegada, me olharam e seguiram na arrumação. Logo percebi que uma das professoras, havia solicitado que as crianças organizassem a sala para que outro momento da rotina tivesse início. Após um período de atividade na calçada em frente à sala de aula, as professoras organizam um momento de desenhos, conforme transcrição do Diário de Campo, abaixo:

As professoras distribuem desenhos para colorir. Tiago não se interessa e pega um livro que está em cima da mesa e fica olhando-o.

Professora A: *“O Tiago não quer! Pega aqui fulano!”*.

Alguns minutos depois, percebo que Tiago pega um lápis de cor e a professora A, então, lhe oferece um desenho que ele rabisca. Ela ajuda-o a segurar corretamente o lápis e ele segue colorindo. Resolve pegar uma caneta, rabisca e leva a tampa à boca, mordendo-a. Fica nesse morde e tira da boca por algum tempo. Troca de cor, agora pega o verde.

Duas crianças brincam no tapete. Uma menina vem conversar comigo e tem oito crianças nas mesas desenhando.

Tiago troca de cor, agora roxo, mas não colore mais, quer só morder a tampa.

A professora A levanta-se e Tiago vai atrás.

Professora A: *“Tiago a profe vai sair e já volta!”*.

A professora sai da sala e Tiago fica em pé, anda calmamente, meio em círculos com uma caneta preta na mão. A professora B está sentada meio, de costas. Tiago olha tudo e continua caminhando.

A menina me convida para fazer um painel, pergunto-lhe como se faz um painel e ela explica que é um papel que a gente escreve assim, mostrando com as mãos. Sai rapidamente e volta com uma folha tamanho A4 e uma tesoura.

Menina: *“Oh, agora dá pra fazê!”*.

Pesquisadora: *“Ah, mas não temos com o que escrever! Vamos chamar o Tiago para ajudar? Ele está com uma caneta na mão, olha lá!”*, sugiro.

A menina olha para ele e não responde, continua me mostrando como cortar a folha, como se eu nada houvesse falado.

Menina: *“Esse é teu e esse meu!”*.
 A menina se afasta para pegar canetas.
 Pesquisadora: *“Tiago, quer desenhar?”*, oferecendo ‘meu’ pedaço de papel.
 Ele aproxima-se e quer desenhar na folha, a menina chega depressa e puxa o papel.
 Pesquisadora: *“Esse papel tu me deu!”*.
 Menina: *“Mas é para fazer o painel!”*.
 Pesquisadora: *“Então, ele vai ajudar!”*.
 A menina não responde, mas percebo claramente que ela não quer que Tiago participe da brincadeira.

Diário de Campo, 17/11/2015

Nesse recorte que trago, percebi claramente duas coisas, primeiramente que há um vínculo muito estreito entre a professora A e Tiago, como já mencionado anteriormente. E minha segunda percepção é de que nem todas as crianças da turma aceitam e interagem com Tiago. As crianças, assim como qualquer ser humano, têm suas simpatias, mas a reação da menina foi de indiferença, de recusa. As crianças normalmente estranham um pouco quando o colega usa óculos, não tem algum membro ou usa cadeira de rodas, por exemplo. Mas, Tiago não se encaixa em nenhuma dessas características. Fiquei bastante surpresa com a reação da menina, principalmente por tratar-se do final do ano, pois isto já poderia estar superado. Mas, parece que não estava! E, questionei-me se um projeto de trabalho que envolvesse toda a turma, desenvolvido de forma bastante lúdica, ao longo do ano, pudesse ter auxiliado a uma integração maior entre o grupo a fim de que as crianças percebessem que cada um é diferente do outro, mas que todos podem ser amigos, se respeitando e se ajudando.

Na sequência daquela tarde...

Tiago parado ali em frente à mesa. Ofereço então meu bloco de anotações e Tiago rabisca uma vez... Rabisca outra... Afasta-se da mesa e saltita; retornando a rabiscar, mas agora quer a minha caneta. Nesta terceira folha, escuto sua voz: *“ma, ma, ma, ma, ma”*.

Diário de Campo, 17/11/2015.

Estes são os desenhos que Tiago fez naquele dia “para mim”.

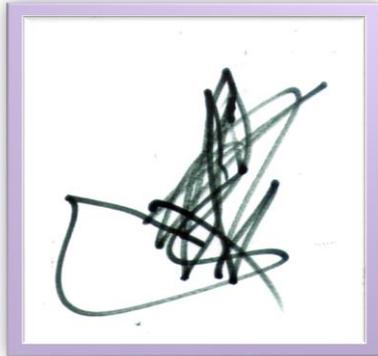


Figura 3: Desenho nº 1

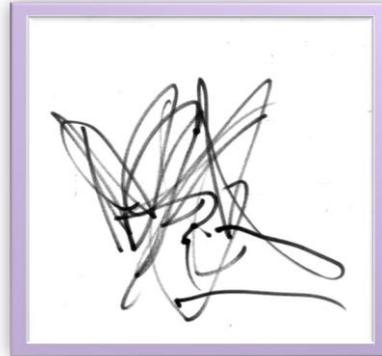


Figura 4: Desenho nº 2



Figura 5: Desenho nº 3

Ao aceitar meu convite para desenhar, Tiago demonstrou que tem compreensão sobre coisas que lhe são familiares, como desenhar, por exemplo. Talvez, se o convite tivesse sido feito em outro contexto, para outra situação, ele não respondesse da mesma maneira, pois seria algo novo ou desconhecido ou ainda a minha fala não estivesse de acordo com o que ele estivesse familiarizado. Mas, estando Tiago em um ambiente escolar desde tenra idade, certamente, lhe é muito familiar o “desenhar”.

Quero ressaltar que se tratando de uma criança que não se comunica verbalmente, conforme as professoras mencionaram em suas respectivas entrevistas, e como pude comprovar durante minhas observações, Tiago pareceu-me bastante à vontade ao rabiscar, o sentimento que ele me passou naquele momento foi de satisfação com o que fazia, tanto que pude ouvir o som suave da sua voz, dizendo: “*ma, ma, ma, ma, ma*”.

Tiago, porém, parecia decidido a me surpreender neste dia, pois na hora de irmos ao lanche:

A professora B vai acompanhá-los, a outra professora fica na sala com os que ainda guardam os materiais.

Professora A: “*Vai lavar a mão Tiago! Vai!*”.

Ele foi ao banheiro.

Fiquei no corredor. As crianças foram sentando num banco no corredor. Tiago apareceu na porta do banheiro. Olhou-me. Sorri para ele. Entrou no banheiro, saiu. Olhou-me. Sorri para ele.

Professora A: “*Vamos lá galerinha!*”.

A turma levantou-se correndo e a professora falou que não era para correr. Tiago ainda estava próximo à porta do banheiro, afastado do grupo. Fiquei posicionada atrás da turma, enquanto a professora falava. Senti um leve esbarro na mão esquerda. Olhei para o lado e vi o Tiago. Achei que ali poderia surtir algo e fiquei parada. Não demorou para sentir uma mãozinha segurando a minha. Encostou a cabeça no meu braço. Virei-me para ele e disse: “*Oi, Tiago, vamos para o lanche?*”.

A professora B ao ver a cena, diz: “*Ele é muito carinhoso!*”.

Diário de Campo, 17/11/2015.

E foi surpreendente mesmo, pois não esperava essa reação por parte dele, afinal, Tiago não me conhecia, eu não fui apresentada para a turma pelas professoras, simplesmente entrei na sala e fiquei observando.

Analisando a cena, posteriormente, com bastante calma, percebo que fui eu quem instigou essa reação, pois toda a reação é oriunda de uma ação. E eu procurei pelo contato com Tiago desde o início, pois quando ele me olhava eu lhe sorria e assim fizemos por inúmeras vezes naquela tarde.

E novamente Tiago mostrou que compreende tudo o que acontece ao seu redor, afinal, como já mencionei, não fui apresentada oficialmente ao grupo, mas ele foi o primeiro a perceber minha presença na sala naquele dia.

Tiago estava na volta da professora A, mas minha chegada foi logo percebida por ele. Olhou-me por segundos e voltou a juntar alguns brinquedos. Olhou-me novamente, e eu sorri para ele. Após alguns minutos, algumas crianças também perceberam minha chegada, me olharam e seguiram na arrumação.

Diário de Campo, 17/11/2015.

Analisando meu diário de campo, encontrei vários momentos em que a ação vem sempre por parte das professoras e não das crianças, foi algo recorrente. As crianças não procuram Tiago, o sentimento que tive, diante do que vi, foi de que a maioria das crianças se acostumou com a presença do menino, já que convivem desde o berçário, mas não o aceitam ou não sabem como interagir com ele.

“Ele proporcionou à turma essa oportunidade de desde cedo tu lida com as diferenças, tu lida com essa questão da inclusão. Então, a turma desde o berçário tem essa oportunidade, e é uma coisa muito rica, porque eu percebo que eles..., por mais que não sejam todos. Alguns percebem algumas características do Tiago, percebem que às vezes tem que chama o Tiago pra ir brinca. O Tiago não fala, então, eles percebem alguns gestos que ele tem, a maneira de olhar, ou quando ele vai, mas não vai, que ele tá querendo alguma coisa, então, eles vão lá e perguntam ou vão lá e pegam pela mão, vão lá e ajudam à lava a mão”.

Entrevista realizada em 19/11/2015

Embora a professora A, diga que algumas crianças procurem Tiago para brincar, nos dias em que estive lá, não presenciei nenhuma situação espontânea por parte das crianças. Como, por exemplo, quando a turma foi conduzida ao pátio grande, um espaço amplo, onde as crianças podem brincar a vontade. Tiago prefere rodear a professora A, enquanto todos correm pelo pátio formando grupos onde várias brincadeiras acontecem, destaco a seguinte situação:

Professora A: *“Vai brincar Tiago!”*.

Ele caminha, olha para a professora, segue caminhando até uma cabana com escorregador. Sobe e senta-se, olhando para onde está a professora. Lá ele fica.

A professora A passa pelos vários grupinhos e num deles dá uma orientação: *“Paula, vai convidar o Tiago para brincar!”*.

Ela não fala nada e atende ao pedido. Sai da casinha, atravessa o pátio, sobe na cabana e pega a mão de Tiago e faz menção de descer as escadas. Não escuto o que Paula diz a ele, mas Tiago acompanha a menina até a casinha.

Diário de Campo, 27/11/2015.

A casinha tem somente as aberturas para uma porta e duas janelas. As crianças, então, pegam uns tapetes de e.v.a para servirem de porta e de venezianas. Tapam tudo e, portanto, minha visão ficou desfavorecida.

Ouvia a voz da Paula, dando as coordenadas da brincadeira. Ela era a professora e as outras duas meninas eram as alunas, segundo a distribuição de “papéis” de Paula. Tiago não foi incluído na brincadeira, pois não ouvi Paula dirigir-se a ele ou mencionar seu nome. Um tapete caiu, foi a oportunidade para que eu pudesse me aproximar discretamente e...

Pesquisadora: “*Oi! Do que vocês estão brincando?*”.

Paula: “*De professora!*”.

Pesquisadora: “*E quem é a professora?*”.

Paula: “*Eu!*”.

Pesquisadora: “*E os outros são teus alunos?*”.

Paula: “*Sim!*”.

Elas não se importaram com a minha presença na janelinha e continuaram a brincadeira. Paula dizia com firmeza o que era para fazerem na tarefa, olhando para as duas meninas. Tiago sentado no canto da casinha mexia num pote em forma de peixe.

As meninas brincam de escola por um bom tempo e em nenhum momento Tiago estava realmente incluído na brincadeira, apenas compartilhava o espaço da casinha.

Diário de Campo, 27/11/2015.

Vejo nesta situação que Paula somente busca Tiago no brinquedo do pátio por solicitação da professora A. Ela não incluiu o menino na brincadeira de professora que se organizou na casinha. Fiquei pensando que se talvez uma das professoras, nestes momentos de pátio, se inserissem nas brincadeiras, serviriam de elo para a integração com a turma e para que Tiago aprendesse a brincar. Segundo Carvalho (2009, p.63): “*Para promover a inclusão (de todos os alunos) no espaço escolar, precisamos enfrentar os mecanismos excludentes que ocorrem no seu dia a dia*”.

Chiote (2013) nos diz que o brincar é fundamental no cotidiano da educação infantil, pois a criança aprende a brincar nas relações que estabelece com pessoas mais experientes, adultos ou crianças.

Martins (2009 apud CHIOTE, 2013) destaca que a brincadeira:

[...] é uma possibilidade de desenvolvimento da criança com Autismo a partir de sua interação social, em uma prática social específica da infância que também pertence a essa criança, como sujeito que apresenta especificidades na maneira como se relaciona com o outro, mas tem o direito de participar da cultura. (MARTINS, 2009 apud CHIOTE, 2013, p. 102).

Segundo Ferreira (2004 apud ZORTÉA, 2011, p.28), *“simplesmente deixar brincar não garante que todas as crianças tenham espaços de participação na relação com seus pares”*.

Zortéa (2011) menciona a pesquisa de Ferreira que observou:

[...] que a intervenção da professora da sala de aula foi necessária e fundamental para que algumas crianças pudessem ser vistas, valorizadas e reconhecidas por seus colegas como membros do grupo [...]. (FERREIRA, 2004 apud ZORTÉA, 2011, p.28).

Portanto, diante da situação que descrevo anteriormente, parece-me que a mediação pedagógica da professora poderia auxiliar Tiago a compreender o brincar e também as demais crianças aprenderiam que devem explicar ao menino como se desenvolve a brincadeira. Do contrário, estarão somente incluindo ele no mesmo espaço, mas nunca efetivamente na brincadeira, e sempre por pedido das professoras, nunca espontâneo.

5.3. INTERAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A escola é sem dúvida um espaço privilegiado de aprendizado e desenvolvimento, como diz Zortéa:

Para qualquer criança, a entrada na escola amplia imensamente as possibilidades de compartilhar ações com seus pares. Ela é um espaço privilegiado e inquestionável de aprendizagem, de socialização, de interação, de encontro com o outro (2011, p.22).

O professor tem um papel fundamental para a interação da criança com TEA, visto que é ele quem deve proporcionar experiências e principalmente planejar

práticas que possam ser vivenciadas pelas crianças mesmo com toda sua singularidade.

Durante uma de minhas observações, um momento de roda é organizado no tapete e a professora B explica a proposta de trabalho daquela tarde. Todos iriam receber um jornal ou uma revista e teriam que achar uma imagem que se parecesse consigo ou com alguém da sua família. A professora B pegou uma revista, com o objetivo de dar um exemplo de imagem que se parecesse com ela. Tiago, que estava deitado com a cabeça em seu colo, demonstrou interesse, levantando-se e manifestando-se em mexer na revista, porém a professora B:

“Dá licença, Tiago!”.

Diário de Campo, 25/11/2015.

A professora segue explicando e o menino atende ao seu pedido e não mexe mais, mas seus olhos continuaram fixos na revista. Na sequência, as crianças são orientadas a dirigirem-se às mesas para iniciarem a tarefa e as professoras distribuem as revistas e tesouras, enquanto Tiago fica rodeando a professora B. Em seguida, transcrevo um trecho na íntegra do relato do diário de campo daquele dia:

Tiago parece procurar onde sentar. Chega meio de lado e puxa calmamente uma cadeira e senta-se.

A professora A passa por Tiago e lhe diz: *“Senta na outra mesa, Tiago!”*.

Ele se levanta e vai sempre muito calmo.

A professora A senta-se ao seu lado.

Em seguida, a professora B também vem sentar-se ali.

Nas outras duas mesas as crianças conversam bastante e pedem ajuda. Ninguém ajuda.

A professora A conversa baixo com Tiago, parece orientá-lo no que deve fazer. Ela segura a folha para que ele corte. Tiago demonstra dificuldade no manejo da tesoura, pega com as duas mãos. Não consegue recortar.

As professoras são muito requisitadas. A professora B decide trocar de mesa para ajudar as crianças.

Tiago continua foleando a revista e a professora A ajuda-o. Ele recorta um boneco verde com um olho só.

À medida que recortam, a professora B distribui uma folha branca para colarem a figura. Na sequência, ela passa de um em um, colocando o nome no canto da folha.

Diário de Campo, 25/11/2015.

Alguns minutos se passam, enquanto outros fatos acontecem envolvendo outras crianças da turma, mas Tiago...

que ainda olha a revista, tenta recortar sem sucesso, decide rasgar a folha bem devagar, puxa com muita calma e cuidado aquela folha, ficando com um pedaço de papel na mão, mas que logo larga na mesa. Pega a tesoura e fica abrindo e fechando-a. Depois, com a mão esquerda tenta cortar a revista, mascando o papel.

Durante esta tarefa percebi que outras crianças também não tem um bom manejo da tesoura.

Tiago não consegue cortar e larga a tesoura.

Professora A: "*Vamos colar?*" (referindo-se ao recorte do boneco verde que ficou sobre a mesa), oferecendo o tubo de cola para Tiago.

Ele pegou a cola e tentou colocar na folha, apertou, não saiu nada. Olhou para a professora A e sacudiu o tubo. Mas, a professora estava atendendo outro menino sentado naquela mesa. Sem conseguir, pegou a mão da professora e trouxe para seu lado, sem nada falar.

A professora A entendeu o pedido e ajudou-o a abrir a cola. Ele, com o tubo nas mãos, vira-o e aperta-o. Sai pouquinha cola. Tiago olha e aperta com mais força, saindo bastante cola.

Professora A: "*Deu Tiago! É muita cola!*".

Ele para. Vira-se olhando para as outras duas mesas, parece sorrir.

Professora A: "*Gente, alguém achou o Tiago!*".

Menina: "*O Tiago?*".

Professora A: "*É. Ele ainda não se achou!*".

Tiago retorna a folear a revista e olha a turma. Olhou-me. Quando olhei, desviou o olhar.

Ainda olhando a turma, parece sorrir.

Diário de Campo, 25/11/2015.

Fiquei pensando tanto na proposta, quanto na forma como a professora A falou, quando tentou mobilizar a turma para que auxiliassem Tiago, o que não teve sucesso, pois ninguém ajudou. Inicialmente pareceu-me algo bastante complexo

pedir para uma criança com TEA que se “encontrasse” numa imagem de revista. Talvez, pudessem ter organizado de forma diferente, por exemplo, que cada criança tivesse que encontrar o outro, pois assim, proporcionaria a integração entre todos da turma. A professora atuaria como mediadora para auxiliar o menino, fazendo intervenções como: “olha, esse cabelo aqui é igual ao do amigo fulano!”, “De que cor são os olhos dele?”. Caso fosse mantida a proposta de cada um encontrar semelhanças suas em imagens de revistas, igualmente ela poderia ajudar, dizendo: “como é o teu cabelo, Tiago? É liso igual a esse ou cacheado como esse outro?”. Desta forma acredito que a proposta seria mais interessante para explorar com ele. Do modo como foi conduzida a tarefa, Tiago, visivelmente, não compreendeu o que era para fazer, pois selecionou um boneco verde com um olho só, conforme transcrição do diário de campo acima.

Sanini (2016, p.2) diz que “*Faz-se necessária à mediação do educador, organizando as experiências para que façam sentido e sejam toleradas pela criança*”. As professoras mencionam que Tiago teve muitas conquistas ao longo daquele ano, e acredito que tenham sido muito positivas, mas de acordo com as observações nos dias em que estive na turma, achei que o grupo poderia interagir mais com o menino.

Chiote (2013) destaca que o professor tem o papel de ampliar e inserir a criança na cultura através da mediação pedagógica.

A mesma autora complementa:

A vivência escolar possibilita o acesso a diferentes produções culturais, proporcionando o desenvolvimento dos alunos por meio de aprendizagens que envolvem o conhecimento dos tempos e espaços escolares, observando como estes podem ser utilizados, a partir da forma como a mediação pedagógica aproxima a criança dos objetos, das pessoas e das situações, investindo ou não em suas potencialidades. (2013, p.64)

O que nosso cérebro faz de melhor, segundo Chedid (2007) é aprender, se autorrenovar a cada estímulo, experiência ou comportamento. Riesgo (2011, p. 38) confirma, explicando: “*aprendizado é uma mudança que acontece no sistema nervoso central decorrente da chegada de um estímulo novo*”. Corso (2013) esclarece que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos dinâmicos e interativos, que englobam corpo, cérebro, emoção e razão. Para a autora:

“Tal constatação logo nos remete à importância de ampliarmos as experiências humanas, por meio de aprendizagens significativas, que possam deixar marcas no desenvolvimento”. (2013, p. 101)

E, nisso, a escola tem papel fundamental, devendo possibilitar diferentes experiências para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades, pois todas têm! Para isso precisamos de um olhar sensível e enxergaremos!

Neste sentido é que a neurociência vem auxiliar, pois colabora para que o professor aprenda a olhar e adaptar estratégias diferenciadas para atingir seus objetivos, ou seja, auxiliar seu aluno com TEA. Podemos utilizar múltiplos recursos, estímulos visuais, auditivos, tateis e afetividade para transmitir nossa mensagem ou conteúdo.

No desenvolvimento infantil e humano, o papel do outro é fundamental. É na relação com o outro, na mediação do outro, que o sujeito se constitui, se apropria da cultura, aprende e se desenvolve. (CHIOTE, 2013, p.32).

Curso destaca que os estudos em neurociências:

[...] têm evidenciado que o desenvolvimento do cérebro é função do meio, já que as experiências interacionais do indivíduo com tudo o que estiver a sua volta promovem a formação de conexões nervosas. Quanto mais desafiadoras forem as demandas do meio, mais complexificadas se tornam as redes sinápticas e mais se desenvolvem as capacidades humanas. (2013, p. 101).

E o professor como sendo o mediador dos processos de aprendizagem tem fundamental importância no desenvolvimento da criança com TEA.

[...] na mediação pedagógica, o modo como o professor conduz o processo, mediando à participação da criança com Autismo, pode favorecer ou restringir as aprendizagens, o que conseqüentemente impulsiona ou limita o desenvolvimento dessa criança. (CHIOTE, 2013, p. 47)

Quando pergunto à professora B se o fato de um aluno com TEA na turma modificou o planejamento de trabalho e a rotina, ela responde:

“Olha, na verdade, não. Porque assim, a gente pensa o que a gente vai trabalhar com essa turma, e quando a gente fez, por exemplo, no primeiro semestre a professora A tava no estágio obrigatório e, nesse segundo, eu. Então, a gente foi seguindo os projetos e as atividades e o Tiago, como ele não é muito frequente também, então ele não é uma criança que tá aqui todo dia assim, mas se ele tá, a gente faz, a gente procura trabalhar muito o lúdico, na ideia da Educação Infantil a gente não trabalha questões, ah, por exemplo, mais específicas da alfabetização. A gente gosta muito de trabalhar a parte lúdica com eles, então a gente trabalhou insetos, a gente aprende junto, a gente trabalhou sobre circo, narrativas, enfim. E o Tiago, ele sempre participou da forma dele, assim, não teve, situações que ele não quis, o que a gente entende, é claro, ele tem um tempo, assim como outras crianças, tem umas que também demoram mais, outras menos e o Tiago ele é assim também. Ele sempre, há..., a gente entende o tempo dele. Então ele vai lá, participa como ele pode, assim como ele quer. E normalmente as atividades não tem nada que o Tiago não consiga fazer, por exemplo, né. A não ser a questão de um recorte, assim, uma coisa mais que requer mais atenção, assim, realmente o Tiago ainda não consegue. Mas, desenho, colagem, a gente trabalhou bastante narrativas, tudo assim, sempre o Tiago participou da forma dele, não teve nada em que ele, que a gente notou que ele não esteja confortável com aquilo assim, a gente também nunca forçou a participação dele”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

Já quando fiz a mesma pergunta à professora A, a resposta foi:

“Sim, claro. Até assim, é simples tu chama, dizendo: vamos fazer a roda gente, e tu ter que chama ele de outra ma..., tu pensa em chamar ele de outra maneira, ou a própria maneira de falar, qualquer coisa, assim, vamo lavar a mão. Tem que dar ênfase para ir ao “banheiro”, para ele entende que é um banheiro ou ao invés de falar gente vamo lá lancha, é vamo pro ‘lanche’. Tu tem que enfatiza a palavra principal pra ele. E agora ele já vai, sabe, a gente não precisa ficar repetindo, foram coisas que a gente foi percebendo assim, Há... planejamento, né?”

Pesquisadora: O planejamento modificou?

“Muito. Sim, porque a gente tinha que percebe essas pequenas coisas pra pode incluir ele em todas as... as atividades que a gente tem feito, no cotidiano, no lanche, no banheiro, enfim. Uma outra maneira de chamar ele pra tudo isso. E ele tem atendido super bem”.

Entrevista realizada em 19/11/2015

Portanto, destaco a importância do planejamento de trabalho pensado a partir das características do grupo e da criança com TEA, para que todos possam partilhar daquele momento de aprendizagem conjuntamente, fazendo o professor a mediação necessária no momento da realização da atividade.

5.4. TIAGO, PARA ALÉM DO RÓTULO

As professoras descrevem Tiago como sendo um menino muito calmo e carinhoso. E ele realmente é! Mas, é mais do que isso, é surpreendente! Tudo o que se estuda sobre o TEA, poderia ficar um pouquinho de lado quando se conhece o Tiago. Ele é calado, mas dizem que quando não gosta de algo fala: *Não!*

“Ele fala não quando não quer alguma coisa. Então, isso também não tinha no início do ano, “não”, “não”, assim”.

Entrevista realizada em 19/11/2015.

Durante minhas observações, surpreendeu-me por diversas vezes, quando me deu a mão para ir ao refeitório lanchar... Mas, certamente, a mais interessante de todas as surpresas que Tiago me proporcionou foi...

Na hora de ir embora, virou-se, olhando-me.
 Pesquisadora: *“Tchau, Tiago!”*, acenando com a mão para ele.
 Tiago retribui o aceno.
 Resolvo *“atirar beijo”* para ele.
 Tiago retribui.
 Professora A: *“Tu ganho o rapaz!”*.
 Pesquisadora: *“Por quê?”*.
 Professora A: *“Ele não dá tchau pra nós!”*.

Diário de Campo, 17/11/2015.

Aquele dia sai da escola feliz, porque senti que havia feito algo por Tiago, algo que foi especial para ele, especial o suficiente para que me fitasse nos olhos e retribuísse meu aceno e beijo, pois segundo as professoras Tiago não tem o costume de despedir-se delas.

Quando trabalhamos com crianças, tenham elas síndromes, deficiências transtornos ou não, devemos ter em mente que são únicas e podem aprender tudo aquilo que os professores lhes proporcionarem na escola, desde que adequado as suas peculiaridades, pois é na mediação do professor que está o sucesso de uma inclusão escolar.

[...] no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única. (CHIOTE, 2013, p.46)

Precisamos, como professores, e também, por que não dizer, como sociedade, nos libertar dos conceitos pré-estabelecidos. Tiago é uma prova disso!

Suas professoras sentiram-se inseguras ao saber que iriam trabalhar com aquela turma, por ter uma criança com TEA, pelo desconhecimento do transtorno, mas principalmente porque ainda não conheciam a criança.

O desenvolvimento humano é caracterizado pela atividade mediada. A inserção da/cultura é um processo de dupla mediação (dos signos e do outro), que impulsiona o desenvolvimento infantil. (CHIOTE, 2013, p.30)

Por isso é tão importante incentivar a participação das crianças com TEA no contexto escolar e considerar a mediação dos professores e das demais crianças, pois seu desenvolvimento se dará de acordo com a qualidade dos contextos interativos.

Tiago com seu jeito meigo mostra para aqueles que conseguirem vê-lo, para além do rótulo do TEA, que ele percebe tudo o que acontece ao seu redor e que, do

seu jeito, talvez um pouco diferente da maioria, age diante do que vê e sente. Como a professora A, destaca, quando fala dele:

“A nossa relação com ele é super boa, nossa! Bem carinhosa, é... por mais que ele não fale a gente sabe que ele gosta da gente, sabe!”

Entrevista realizada em 19/11/2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo partiu do desejo de compartilhar com outros colegas de profissão os anseios, angústias e ideias para que todos possam desenvolver um trabalho de inclusão adequado e de qualidade, e para isso é muito importante que possamos compreender nossos alunos com TEA. As crianças com TEA têm muitas dificuldades no tocante à reciprocidade social e comunicação oral, mas podem comunicar-se de maneiras diferentes, elas sabem expressar o que querem e o que sentem.

Embora hajam relatos das primeiras descrições sobre o autismo há mais de seis décadas, ainda hoje, o TEA não foi completamente compreendido. Há poucos estudos sobre o transtorno do espectro autista, porém já sabemos que, se for diagnosticado preferencialmente antes dos três anos de idade, a criança com tal diagnóstico poderá receber o acompanhamento adequado para desenvolver-se social e cognitivamente como as demais crianças.

Esse estudo indica que, mais do que nunca, percebemos a importância da observação e da avaliação numa perspectiva individualizada de pedagogia. O professor com o olhar sensível sobre seu aluno, certamente irá auxiliá-lo a desenvolver seu potencial. Todas as crianças têm condições de evoluir, é preciso conduzi-las no caminho das interações com pessoas e materiais a fim de permitir-lhes que compreendam o mundo que está a sua volta e assim, capacitar-lhes a agir sobre esse ambiente.

As crianças estão sendo matriculadas nas escolas regulares, porém, nem sempre o trabalho de inclusão é realmente realizado. Os primeiros passos já foram dados, com garantia da legislação, mas ainda há muito que fazer, como por exemplo, considerar o ritmo de cada criança e organizar o planejamento a fim de contemplar as singularidades de cada uma delas. A inclusão de crianças com síndromes, transtornos ou deficiências na escola regular promove um ambiente de diversidade que favorece o desenvolvimento integral de todas elas, pois aprendem sobre o respeito ao outro que é diferente de si. Afinal, somos todos diferentes e únicos!

Não resta dúvida de que a formação do professor e o seu conhecimento a respeito do transtorno são essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e que a escola deve constituir-se num espaço onde o professor encontre apoio e formação continuada, com intuito de qualificar sua docência buscando aperfeiçoamento e adequação de sua prática pedagógica às necessidades de todos os alunos.

Desde a minha primeira experiência de inclusão de criança com TEA, até hoje, tenho aprendido muito. Quando a professora A mencionou sobre as angústias do início do ano, lhe compreendi muito bem, pois também me senti assim quando recebi meu primeiro aluno com TEA. As dúvidas eram muitas, as perguntas de outras professoras da escola me afligiam, pois não sabia responder a muitas delas. Desejava que alguém respondesse as minhas! No início, pensei estar só nessa caminhada, mas, logo percebi que eu não estava sozinha, eu tinha meu aluno! Fomos aprendendo um com o outro e nos ajudando. Não sei quem ajudou mais a quem, se fui eu às crianças ou elas a mim. Foram vivências inesquecíveis que guardo na lembrança com muito carinho. Aprendi muito com cada um dos meus alunos!

Durante as observações para a realização deste estudo encontrei o Tiago, que me fez refletir sobre o TEA sob outra perspectiva, afinal, desta vez eu era apenas expectadora ou pretendia ser, pois não estava no convívio diário com ele. Mas, algo nele fez com que a expectadora tomasse parte no que estava acontecendo. Foi o que fiz quando o convidei para desenhar. Meu objetivo era somente olhar, observar, mas não pude deixar de ser eu. Jamais deixaria passar aquela oportunidade de interagir com ele!

A professora A, menciona muitas conquistas de Tiago do início do ano para o final, como por exemplo: “[...] *ele se serve de água, [...] pra ir ao banheiro a gente percebe que ele vai até a porta e volta, vai até a porta e volta e fica mexendo na calça. Então a gente percebe que ele quer ir ao banheiro. Na hora do lanche ele aponta pro potinho, quando ele quer mais*”.

Gostaria de ter tido mais dados de observação, o que limitou meu estudo, devido a pouca variedade na rotina da turma. Entretanto, através deste, cheguei a algumas constatações.

Pude verificar que sendo realizado um planejamento que contemple as peculiaridades da criança com TEA, provavelmente haverá a evolução do seu

comportamento e, portanto, o seu desenvolvimento social. Também me pareceu ser fundamental e determinante a mediação do professor para que o processo de desenvolvimento evolua.

O trabalho destaca a importância de o professor estar atento às dificuldades, mas, principalmente às potencialidades de cada criança. Tal conhecimento lhe possibilitará o desenvolvimento de práticas adequadas às necessidades de todos.

Este estudo só fez crescer meu interesse e desejo de continuar buscando cada vez mais o conhecimento para aperfeiçoar a minha prática pedagógica diária em sala de aula. Espero também que essa pesquisa possa ser fonte de inspiração para outros pesquisadores e professores dedicados a este tema. Bem como, seja útil para desmistificar ideias generalizadas sobre as crianças com TEA.

Finalizo destacando que é fundamental dar continuidade às ações inclusivas, avaliando, corrigindo e incentivando novas ideias e iniciativas em prol de um trabalho pedagógico de qualidade que inclua a todos! Só assim, estaremos contribuindo para o desenvolvimento e a ampliação da participação das crianças na sociedade, como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. ISSN 1982-3541, 2014, Vol. XVI, nº. 1, 67 – 82
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e Educação: atuais desafios. IN: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 11- 20.
- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. IN: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 21-39.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6949**. Brasília: 2009.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: 1990.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: 1996.
- BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CHEIDID, Kátia A. Kühn. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo, v.24, n.75, dez, 2007.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed: 2004.

CORSO, Luciana Vellinho. Aprendizagem e desenvolvimento saudável: contribuições da psicopedagogia. IN: SANTOS, B; ANNA, L. (ORG) **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. EDIPUCRS/POA, 2013, p. 99-120.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria** - Vol. 80, Nº2(supl), 2004.

GADIA, Carlos A. Aprendizagem e autismo. IN: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESCO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P.423- 433.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

HERBERT, Martha R.; CAVINESS JR., Verne S. Neuroanatomia e estudos de neuroimagem. IN: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009. P. 131-156.

HÖHER CAMARGO, Sígla Pimentel. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**. São Paulo, v. 21, n. 1, p.65-74, jan./abr. 2009.

HÖHER CAMARGO, Sígla Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Jul-Set 2012, Vol. 28 n. 3, p. 315-324. Localização Eletrônica: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14/05/2016.

JOHNSTON, Michael V.; BLUE, Mary. IN: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009. P.95-108.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “on the road”**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência.** São Paulo: Atheneu, 2010.

LIMA, Elvira Souza. Neurociência e educação. **Revista do Professor.** Belo Horizonte, V.31, n. 121, jan/fev/mar., 2015, p. 5-11.

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

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, María Borja i; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: 2006.

PACHECO, José. Série não rima com Inclusão. **Pátio: Educação Infantil.** Porto Alegre, n. 16, p.6-9, mar./jun. 2008.

RIESGO, Rudimar dos Santos. Anatomia da aprendizagem. IN: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 21- 42.

RIESGO, Rudimar dos Santos. Transtornos globais do desenvolvimento e a educação. **Educação em revista.** Porto Alegre: V.15, n. 87, ago., 2011, p. 38-39.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. IN: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed: 2004. P.234- 254.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Mediação, autismo e educação infantil: práticas para engajar a criança em atividades.** Disponível em: <www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf_resumo/116539_1.pdf> Acesso em: 02 mar.2016.

TREVATHAN, Edwin; SHINNAR, Sholomo. Epidemiologia dos transtornos do Espectro Autista. IN: TUCHMANN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica.** Porto Alegre: Artmed, 2009. P. 35- 53.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. Onde estamos: Visão geral e definições. IN: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica.** Porto Alegre: Artmed, 2009. P. 17-34.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Salamanca: 1994

WEFFORT, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. **Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZORTÉA, Ana Maira. Estar na escola – diferentes significados. IN: Org. MORAES, Salete Campos de. **Educação Inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2011, p.13-32.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista I

Entrevista realizada com a professora A, em 19/11/2015.

Tempo de duração: 13 minutos e 46 segundos.

Qual a tua formação?

Eu sou formada em magistério e to terminando agora o curso de pedagogia.

Quanto tempo tens de experiência docente?

Eu tive o estágio do magistério, então seis meses, numa turma de 2º ano e depois trabalhei mais quatro meses em uma turma de maternal 2, mais 2 anos em turma de maternal e agora mais 2 anos em maternal 1 e jardim.

E com inclusão escolar?

É a primeira vez. Primeiro ano.

E como tu estás te sentindo em trabalhar com inclusão?

... Parai que eu ... tenho que segurar a emoção. Eu sempre choro quando eu falo. Assim oh, no inicio foi muito difícil porque eu não fazia ideia do que era o autismo. E eu sabia antes de eu pega a turma, eu sabia que tinha uma criança com autismo na turma, né. Então eu comecei a ir atrás para descobrir o que era, antes de conhece, porque eu lembro que eu não via muito ele nem no pátio e não passava muito pela sala que ele frequentava, então não conhecia ele. E eu fui me assustando com algumas coisas que eu fui lendo, mas conhecendo ele, eu me acalmei um pouco. Porque ele é uma criança calma, ele é uma criança carinhosa, gosta muito de colo. Então, conhecendo ele, ai (pausa) com as pesquisas que eu fui fazendo também, não sei , fui me tranquilizando mais, assim.

O que entendes por inclusão escolar?

Bah! A inclusão pra mim, assim, ela tem que... ela tem que parti assim, não apenas quando a gente tem alguma criança com uma deficiência ou com algum transtorno, mas o fato da gente incluir todas as crianças dentro do que a gente acredita por educação. Então, as crianças têm, todas as diferenças que elas têm, o contexto que elas têm, e pra mim a inclusão é isso. É tu incluir não apenas as crianças com deficiência, com transtornos, enfim, mas todas as crianças. E dar oportunidade pra todos eles. Por mais que tu não tenhas, as limitações, as possibilidades que tenhas. Pra mim a inclusão é isso, assim.

Existem dificuldades envolvidas na inclusão escolar?

Sim, sim, sim. Claro que sim. Até porque a inclusão é uma coisa muito atual, né?

Quais?

Então... Eu vejo que alguns professores ainda... Eles percebem o fato da deficiência ou transtorno como algo pra se deixar de lado. Pra não investir. Então, eu acho que essa maneira dos professores pensar, ou não ir atrás, ou não procura, não querer sabe como é que funciona. Não fazem um planejamento diferenciado, ou não sei, o fato de não se importa, não sei, eu não sei explica exatamente assim, falando. Mas eu acho que essa falta do professor ir atrás é uma das coisas que impossibilita. Dependendo da instituição, um professor muitas vezes está sozinho então é difícil dar uma atenção diferenciada pra turma e pra criança ou pras crianças que precisam de outras atenções. Hã... Às vezes a falta de diálogo entre a família com os professores, outros profissionais que a criança tenha acesso...(silêncio). A própria forma de ver a inclusão, muitas vezes exclui do que inclui. Então, o que eu vejo que às vezes só joga a criança na turma, e não dá acesso... Não dá ajuda nenhuma aos professores. Então, acho que tudo isso dificulta a inclusão como deve ser.

Recebes apoio da escola no trabalho com inclusão?

Sim, sim, até porque a educação infantil é diferente dos anos iniciais. Então, a gente não tem aquelas etapas do tu é obrigado a alfabetizar, tu é obrigado a ensinar matemática. Então, aqui é uma cultura diferente, eles dançam, eles cantam, eles...não sei, eles brincam muito. Então eu acho que isso já é diferente, é um

diferencial. E..., logo que eu tive dificuldades, essas dificuldades que eu tive no início do ano com ele eu procurei a coordenação, procurei a psicologia, porque eu tava realmente assustada, porque assim a adaptação com ele foi muito difícil, porque ele se jogou no chão, e ele é pesado, ele é grande, então pega no colo, ele chorava, tinha que chama outra professora, enfim, daí elas me acalmaram um pouco, não, perai, sabe? E a psicóloga até me deu uns livros pra ler. Então, eu tive esse apoio sim e como a gente aqui também é docência compartilhada muitas vezes fica uma com ele, outra com a turma. Quando ele tá mais integrado com a turma a gente fica de fora. Mas assim, é... sim, sempre tive apoio.

Então, tu vez a questão da docência compartilhada como um ponto primordial no desenvolvimento do trabalho?

Sim, quando é uma boa docência compartilhada. Porque tem professores que... Não sei, mesmo sendo compartilhada não procuram ajuda esse aluno.

Tu vez o professor preparado para a efetiva inclusão escolar?

Esse é um ponto difícil de fala, porque como eu falei antes, eu acho que preparado à gente não tá preparado pra nada, porque as experiências nos fazem mais fortes, as experiências nos levam a pesquisar, a ir atrás, a ir atrás de alternativas pra fazer as coisas. E eu acho que preparado à gente nunca tá, porque a gente vai aprendendo, né? E foi o que eu falei antes, às vezes, é uma desculpa pra ti não investir, tu dizer que não tá preparado. Não, a faculdade não me ensinou, ok, e ai, o que tu vai fazer com esse não ensino que tá faltando , sabe?

Como é o trabalho com o Tiago? Quais as estratégias que utilizas com ele?

Olha... Assim,... o Tiago ele é uma criança,...como eu falei antes, ele é uma criança carinhosa, ele é uma criança que adora um colo, ele é uma criança que ...Nossa, o Tiago me ensinou ...(pausa) a olha as crianças com outros olhos, a percebe que cada uma tem um tempo, que todos eles precisam de atenção diferenciada. Ele proporcionou à turma essa oportunidade de desde cedo tu lida com as diferenças, tu lida com essa questão da inclusão. Então, a turma desde o berçário tem essa oportunidade, e é uma coisa muito rica, porque eu percebo que eles..., por mais que não sejam todos. Alguns percebem algumas características do Tiago, percebem que às vezes tem que chama o Tiago pra ir brincar. Às vezes... O Tiago

não fala, então, eles percebem alguns gestos que ele tem, a maneira de olha, ou quando ele vai, mas não vai, que ele tá querendo alguma coisa, então, eles vão lá e perguntam ou vão lá e pegam pela mão, vão lá e ajudam à lava a mão. Isso é muito legal! E assim, nossa! É uma lição pra vida, assim, olha, a cada dia, a cada crescimento que a gente percebe nele. Um tchau que ele dá, e assim, espontâneo. Ou um beijo que ele me deu uma vez, assim, eu não esperava, sabe. Ai, é... São.. Também ... Os ensinamentos a longo prazo é diferente, o tempo é diferente, sabe, é aquela coisa que tu trabalhou lá no início do ano e tu vai ver agora. Agora ele se serve de água, agora ele vai ao banheiro. E isso pra mim, bah, é tudo, assim, todo dia quando a gente percebe alguma coisa assim, eu choro ou me arrepio, eu chego em casa depois e me sinto a pessoa mais feliz do mundo, porque é muito bonito.

Ter o Tiago na tua turma modificou o planejamento e a rotina?

Sim, claro. Até assim, é simples tu chama, dizendo: vamos fazer a roda gente, e tu ter que chama ele de outra ma..., tu pensa em chamar ele de outra maneira, ou a própria maneira de falar, qualquer coisa, assim, vamo lavar a mão. Tem que dar ênfase para ir ao “banheiro”, para ele entende que é um banheiro ou ao invés de falar gente vamo lá lancha, é vamo pro ‘lanche’. Tu tem que enfatiza a palavra principal pra ele. E agora ele já vai, sabe, a gente não precisa ficar repetindo, foram coisas que a gente foi percebendo assim, Hã... planejamento, né?

O planejamento modificou?

Muito. Sim, porque a gente tinha que percebe essas pequenas coisas pra pode incluir ele em todas as... as atividades que a gente tem feito, no cotidiano, no lanche, no banheiro, enfim. Uma outra maneira de chamar ele pra tudo isso. E ele tem atendido super bem, assim.

Percebes que o trabalho desenvolvido na turma surte efeito no desenvolvimento do Tiago?

Sim, agora na época das avaliações a gente até já conversou até essa semana sobre isso, porque no início do ano o Tiago ele..., a gente tinha que pega o copo de água e coloca na frente dele pra ele toma, então muitas vezes a gente não sabia se ele tava com sede ou não, só que tinha que proporcionar isso senão talvez

fosse passa a tarde inteira. Tinha que pega ele na mão e leva no banheiro, abaixar as calças, pra esperar pra ver se ele queria fazer xixi ou não. Hã... o lanche tu não sabia se ele queria repetir, então, mesmo assim, tu servia. Ele ficava o tempo inteiro no nosso colo, o tempo inteiro dando carinho, ficava sentado brincando sempre de uma maneira só com os carrinhos ou enfileirando as coisas. Essas características assim que a gente percebeu que foi mudando, porque agora, foi como eu falei antes, ele se serve de água, mesmo quando a gente não pede, pra ir ao banheiro a gente percebe que ele vai até a porta e volta, vai até a porta e volta e fica mexendo na calça. Então a gente percebe que ele quer ir ao banheiro. Na hora do lanche ele aponta pro potinho, quando ele quer mais. Ele, foi como eu disse antes, tem brincado mais com as crianças, ele tem brincado de outras coisas e de outras maneiras que não né de.. sempre da mesma forma. Então a linguagem dele foi mudando com a gente E o Professor C tava de licença no início do ano, né, e ele era quem conhecia o Tiago, ele que passou um ano com o Tiago. E quando o Professor C voltou que a gente percebeu que o Professor C não dava carinho pra ele o tempo inteiro, ele não tinha o Tiago no colo o tempo inteiro. Que era, “não Tiago vai brincar”, “não Tiago”, que a gente se tocou! Perai! Porque que a gente fica com ele no colo o tempo inteiro? Entendeu? Foi quando a gente começou a dar mais autonomia pra ele. Então à gente percebeu que, a gente mudou, a nossa forma de agir perante ele, assim, e ele mudou bastante também. E ele tem falado, tem tentado falar mais também. Ele fala “não” quando não quer alguma coisa. Então, isso também não tinha no início do ano, “não”, “não”, assim. A nossa relação com ele é super boa, nossa! Bem carinhosa, é... por mais que ele não fale, a gente sabe que ele gosta da gente, sabe!

APÊNDICE B

Entrevista II

Entrevista com a professora B, realizada em 19/11/2015.

Tempo de duração: 13 minutos e 20 segundos.

Qual a tua formação?

Bom, eu faço curso de pedagogia na UFRGS, to no...terminando agora o 7º semestre e indo agora pro último semestre, pro TCC.

Quanto tempo tens de experiência docente?

Eu tenho, hã... Desde o meu 2º semestre da graduação, então deve fazer, mais ou menos três anos e meio.

E com inclusão escolar?

Então, é... eu tive experiência com inclusão, claro que durante, durante o curso, na faculdade eu fui aprendendo mais, durante ele, durante esses três anos, assim de aulas, então, como eu tava no 2º semestre eu já trabalhava com inclusão acredito, desde que eu entrei na sala de aula, né, no meu entendimento de inclusão, assim. Mas, crianças específicas, com diagnóstico, assim, é... foi quase todo esse período que eu tenho, assim, desses 2, 3 anos e meio, é...(silêncio) Eu tive experiência desde que eu entrei na sala de aula com crianças, assim, inclusão.

O que entendes por inclusão escolar?

Então, eu entendo que a inclusão, ela... eu acho que ela faz parte de todo o processo educativo, assim. No momento que tu tá na sala de aula, como os sujeitos são todos diferentes, eu acredito na inclusão um pouco além, pra além do diagnóstico de alguma doença ou o que seja assim, ou algum transtorno. Eu acho que a inclusão se faz com as diferenças de todos, assim. Acredito que ela faz parte da nossa profissão.

Existem dificuldades envolvidas na inclusão escolar?

Sim, acho que tem.

Quais?

Porque assim, oh, eu acho que na nossa formação a gente vê um pouco de tudo. Inclusive, na inclusão, assim a gente tem assim algumas disciplinas e eu acho que teria que ter muito mais, então, a gente não tem um trabalho específico. E como acredito que essas diferenças assim, com diagnósticos, são tão variados e específicos, cada um é de..., que a gente não tem assim um estudo específico de cada coisa. Então, como por exemplo, esse ano a gente... eu entrei a primeira vez como professora titular com aluno com diagnóstico de autismo. É... no início do ano, eu e a minha colega, bom o que a gente vai fazer pra conhecer um pouco mais sobre isso. Então a gente teve um suporte da escola também, que a psicologia fez um, uma apresentação pra gente, nos informando um pouquinho mais, nos mandou material. Então, eu acho que é fundamental assim, o importante eu acho que é quando a gente tem a situação de um caso específico, não adianta, a gente tem que estudar, tem que procurar se informar e conhecer esse sujeito, o que ele necessita, assim, como que a gente vai ajudar.

Recebes apoio da escola no trabalho com inclusão? Como?

É, aqui na escola, sim, com certeza, assim. É por que antes eu não tive experiência assim. Eu trabalhei como estagiária no município e no município era uma situação muito complicada porque assim, a escola ela acionava uma psicologia, que vinha do município em períodos assim, bah, eu não sei se uma vez por ano. Ai a escola comunicava eles que tem observar tais alunos. Eles vinham observar tais alunos e ai, é um processo bem complicado. Ai informa a família, ai a família que tem que ir até..., procura fazer exames, coisas assim, então assim, oh, as situações que eu tive lá em específico foi um menino que tinha algumas características de autismo e uma menina que tinha algum retardo, alguma coisa assim. Então, a gente não tinha, na escola o próprio diagnóstico, então não tinha como a escola, eu lembro que era assim, ela trabalhava muito com as famílias, em procura desse diagnóstico assim e tá sempre conversando com a família. Mas ali no município, dependendo da situação em que vive aquelas famílias, não anda, então tu não tem como estudar em específico ou ver a abordagem específica e isso atrapalha muito à questão da escola e do professor se informar e estudar, porque às vezes, tu não tem esse diagnóstico,

assim, tu não tem muito que... mas aqui na escola, né, nessas experiências, bah, foi cem por cento, porque tem a psicologia aqui também, a coordenação. Bah, aqui é muito bom! Tanto assim, porque era interessante que no início a gente recebeu esse material, e mesmo que a gente tivesse assim no início, se adaptando e conhecendo um pouco mais esse aluno, com que tem autismo, a gente procurava sempre a psicologia e ela sempre, bom, assim, né.. em todas as situações foi nos dando auxílio. Então, aqui é super bom, assim. Deixa muito tranquilo, passa o material pra gente, enfim dúvidas é muito bom!

Como é o trabalho com o Tiago?

Bom, é... é, é bom. O Tiago ele é um menino muito especial, assim, e é difícil, assim, eu penso e quando eu penso, outras pessoas que eu tive contato que tem esse diagnóstico, assim do autismo, é...O Tiago ele me mostrou outro lado, assim, que eu acho, eu me encanto muito, assim, porque, tem algumas características fortes do autismo que a gente costuma ver em outras crianças, que é a questão, ah, do..., porque no desconforto, numa situação diferente, uma pessoa diferente, normalmente eles lidam com medo, o estranhamento dessa mudança e o Tiago, nessa questão, assim, é, não tem muita explicação, ele é super acolhedor, né. Ele fala muito, assim, até minhas colegas às vezes perguntam ah, "como é que tu se comunica com o Tiago, o Tiago não fala, como vocês sabem o que ele quer?" Então não é uma coisa que a gente diga exatamente como que se faz, assim, eu acho que a questão dele eu aprendo muito com ele, assim, e acredito que ele aprende com a gente assim. E o que eu procuro fazer como professora é entendendo assim as limitações dele, então, eu procuro muito deixa ele a vontade pras coisas, eu procuro chamá-lo assim para as brincadeiras, pra atividades, e eu vejo que tem um progresso nisso também, no início ele não se sentia muito a vontade pra ir, ele tinha muita vergonha, assim. Então, eu acho que quando, como qualquer outra criança, quando passa a criar um vínculo, assim, uma relação, é... a gente se abre mais, né. Tanto a professora quanto o aluno assim, e com o Tiago isso foi muito claro assim, com ele, ele foi se acostumando com a gente. Então, a gente aprende muito assim junto, eu acho, e isso serve pra ele. Não sei se eu fugi da pergunta, é que eu falei muita coisa.

Ter o Tiago na tua turma modificou o teu planeamento e a rotina?

Olha, na verdade, não. Porque assim, a gente pensa o que a gente vai trabalhar com essa turma, assim, e quando a gente fez, por exemplo, no primeiro semestre a professora A tava no estágio obrigatório e nesse segundo eu. Então, a gente foi seguindo os projetos e as atividades e o Tiago ele sempre, como ele não é muito frequente também, então ele não é uma criança que tá aqui todo dia assim, mas se ele tá, a gente faz, a gente procura trabalha muito o lúdico, assim, na ideia da Educação Infantil a gente não trabalha questões muito assim, ah, por exemplo, mais específicas da alfabetização, a gente gosta muito de trabalha a parte lúdica com eles, então a gente trabalhou insetos, a gente aprende junto, a gente trabalhou sobre circo, narrativas, enfim. E o Tiago, ele sempre participou da forma dele, assim, não teve, situações que ele não quis, o que a gente entende é claro assim, ele tem um tempo, assim como outras crianças, tem umas que também demoram mais, outras menos e o Tiago ele é assim também. Ele sempre, há..., a gente entende o tempo dele. Então, ele vai lá, participa como ele pode, assim como ele quer. E normalmente as atividades não tem nada que o Tiago não consiga fazer, por exemplo, né. A não ser a questão de um recorte, assim, uma coisa mais que requer mais atenção, assim, realmente o Tiago ainda não consegue. Mas, desenho, colagem, a gente trabalhou bastante narrativas, tudo assim, sempre o Tiago participou da forma dele, não teve nada em que ele, que a gente notou que ele não esteja confortável com aquilo assim, a gente também nunca forçou a participação dele, assim.

Percebes que o trabalho desenvolvido na turma surte efeito no desenvolvimento do Tiago?

A com certeza, assim, né. Eu vejo, tem muita coisa que hoje parte dele assim, que eu acho que tinha falado um pouco antes. É, o processo do Tiago conforme a gente foi criando mais vínculo, e ele, é interessante que ele tá nessa turma a, há quatro anos, quase cinco né. Então, ele já tem quase cinco anos de convivência com esse grupo de colegas né e essas professoras, claro, a cada ano assim, mas... me perdi.

Percebes que o trabalho desenvolvido na turma surte efeito no desenvolvimento do Tiago?

Então, é..., esse ano também que ele teve diagnóstico, né? Eu acho que ,eu não sei, foi no final do ano passado que ele teve diagnóstico certo, então esse ano, ele passou todo no processo com acompanhamento assim. Então, realmente esse ano diminuiu a frequência dele, mas do início do ano pra agora eu noto bastante diferença no Tiago assim, bastante diferença em..., principal a comunicação dele, é... eu acho que tem algumas coisas que não apareciam, até um...,mas eu vejo que são mais questões assim, sociais, sabe, com a gente ou com a turma específico. O que tinha, por exemplo, no início do ano, durante esse processo, são pequenas coisas, como por exemplo, ah, ir ao banheiro, ele pega a nossa mão e vai, ou quando ele vê que a mãe dele tá chegando, pelo pátio ele vê a mãe ou o pai ele vai lá e pega a profe pela mão, ele leva até a mochila, ele tá com sede ele vai lá pega a canequinha, toma água. Tem várias coisas que ele assim, que eu vejo que durante esse processo, eu acho que ele evoluiu bastante assim, e até mesmo o não. O não às vezes aparece né. Quando ele não tá satisfeito, quer negar, são coisas que não apareciam antes, assim. E, outras coisas específicas assim, como, é..., cognitiva, assim, eu não tenho como te dizer assim exatamente que.., bom o traçado dele, o recorte, o desenho dele, ele tem evoluído, isso não tem como te dizer assim exatamente. Eu acho que isso realmente é mais delicado nesse processo dele com esse diagnóstico. Então eu vejo que teve mais um grande progresso na questão social, né, mesmo assim da relação, que a gente sabe que é difícil, com esse transtorno, e acho já é um grande ganho, assim.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

(Instituição)

Eu, Letícia Svoboda, aluna do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a. Dra. Luciana Vellinho Corso, estou desenvolvendo uma pesquisa para meu trabalho de conclusão que procura investigar e evidenciar características de práticas inclusivas que parecem contribuir para auxiliar as crianças autistas no seu desenvolvimento social e cognitivo.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar observações na turma de Jardim A e entrevista com as professoras. A coleta de dados para a pesquisa deverá ser realizada em até duas visitas por semana, durante o mês de novembro.

Os dados gerados pelas observações e entrevistas, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionado o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas. Os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51)3222XXXX ou pelo endereço eletrônico leticia.svoboda@ufrgs.br.

Porto Alegre, 06 de novembro de 2015.

Letícia Svoboda
Pesquisadora

Prof^a. Dra. Luciana Vellinho Corso
Orientadora

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG número _____, Diretora da _____, concordo que a pesquisa seja realizada em minha escola.

Porto Alegre, _____ de novembro de 2015.

Diretora da Escola

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

(Professoras)

Eu, Letícia Svoboda, aluna do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a. Dra. Luciana Vellinho Corso, estou desenvolvendo uma pesquisa para meu trabalho de conclusão que procura investigar e evidenciar características de práticas inclusivas que parecem contribuir para auxiliar as crianças autistas no seu desenvolvimento social e cognitivo.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar observações na turma de Jardim A e entrevista com as professoras. A coleta de dados para a pesquisa deverá ser realizada em até duas visitas por semana, durante o mês de novembro.

Os dados gerados pelas observações e entrevistas, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionado o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas. Os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51)3222XXXX ou pelo endereço eletrônico leticia.svoboda@ufrgs.br.

Porto Alegre, 06 de novembro de 2015.

Letícia Svoboda
Pesquisadora

Prof^a. Dra. Luciana Vellinho Corso
Orientadora

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG _____ número _____, Professora da _____, concordo em participar da referida pesquisa.

Porto Alegre, _____ de novembro de 2015.

Assinatura do Participante

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

(Pais/responsáveis)

Eu, Letícia Svoboda, aluna do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a. Dra. Luciana Vellinho Corso, estou desenvolvendo uma pesquisa para meu trabalho de conclusão que procura investigar e evidenciar características de práticas inclusivas que parecem contribuir para auxiliar as crianças autistas no seu desenvolvimento social e cognitivo.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, das professoras e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, pretendo realizar observações na turma de Jardim A e entrevista com as professoras. A coleta de dados para a pesquisa deverá ser realizada em até duas visitas por semana, durante o mês de novembro.

Os dados gerados pelas observações e entrevistas, serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionado o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas e/ou observadas. Os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone: (51)3222XXXX ou pelo endereço eletrônico leticia.svoboda@ufrgs.br.

Porto Alegre, 06 de novembro de 2015.

Letícia Svoboda
Pesquisadora

Prof^a. Dra. Luciana Vellinho Corso
Orientadora

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____, RG nº _____,
concordo que meu filho _____ da turma do Jardim A da
_____ participe da referida pesquisa.

Porto Alegre, _____ de novembro de 2015.

Assinatura do responsável legal pela criança