

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CURSO DE PEDAGOGIA  
FERNANDA TEODORO TEIXEIRA**

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM  
SALAS DE AULAS REGULARES**

Campo Grande/MS  
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CURSO DE PEDAGOGIA  
FERNANDA TEODORO TEIXEIRA**

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM  
SALAS DE AULAS REGULARES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,  
como parte dos requisitos para obtenção do  
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos  
Espindola González

Campo Grande/MS  
2017

T266d Teixeira, Fernanda Teodoro

Os desafios da inclusão de alunos autistas em sala de aulas regulares/Fernanda Teodoro Teixeira. Campo Grande, MS: UEMS, 2017.

96 p.; 30 cm.

Monografia (Graduação) – Pedagogia – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Espíndola González.

1.Autista 2.Inclusão social 3.Prática pedagógica 4. Fenomenologia I. Título.

CDD 23.ed. 302.14

**FERNANDA TEODORO TEIXEIRA**

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM  
SALAS DE AULAS REGULARES**

Trabalho de conclusão de curso objetivando a  
obtenção do grau de licenciado em Pedagogia à  
Banca Examinadora da Universidade Estadual  
de Mato Grosso do Sul, área de Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Francisco Carlos Espíndola González – (UEMS)

---

Profa. Dra. Sônia Filiú Albuquerque Lima – (UEMS)

---

Profa. Dra. Luci Carlos de Andrade – (UEMS)

*Dedico este trabalho ao meu filho Danilo, que me deu forças para voltar a universidade e a todos da minha família que me incentivaram nesta caminhada com palavras de carinho e compreensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus por me fortalecer nos momentos difíceis em que pensei em desistir. Obrigada Meu Deus por não permitir e me mostrar o caminho.

Agradeço ao meu filho, Danilo Teixeira Nunes, que me deu muitas alegrias deste que nasceu. Me faz lembrar de como é bom ser criança, me fortalece e me faz lutar por dias melhores pra ele e para todos de nossa família. Obrigada por sua compreensão e paciência nos momentos de estudos da mamãe e pelas vezes, ao longo destes anos de curso, ter sido meu companheirinho na sala de aula.

Agradeço a minha mãe, Ducélia Teodoro Garcia, que muito me ajudou no percurso destes anos de curso. Sempre que precisei, lá estava ela, pronta pra me ajudar com os cuidados e afazeres com meu filho, para que eu pudesse me dedicar aos estudos e aos estágios. Mãe muito obrigada.

Agradeço ao meu pai, Ronaldo Carmo Teixeira, pela ajuda nos momentos de dificuldades, o meu alicerce.

Agradeço ao meu esposo, Hélio de Assunção Nunes, por toda paciência e ajuda na conquista dos meus objetivos.

Agradeço aos renomados Professores da UEMS/Campo Grande, por compartilharem seus conhecimentos. E ainda, aos funcionários dessa Instituição pela prontidão e atenção a nós acadêmicos.

Agradeço ao professor Francisco Carlos Espindola González, meu orientador, pela paciência, dedicação e esclarecimentos ao longo da construção dessa Monografia.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em classes regulares com a presença de crianças autistas. Fundamenta-se na busca pelo conhecimento sobre as práticas e o fazer pedagógico dos envolvidos no processo de inclusão e ensino-aprendizagem do educando autista. O estudo foi realizado através de entrevistas com quatro professoras que atuam na Escola Municipal Geraldo Castelo, localizada no município de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, as quais relataram suas práticas pedagógicas na inclusão social. Foram analisados os documentos e o projeto político pedagógico da escola, sendo que, o período da investigação, ocorreu durante os meses de agosto/setembro do ano letivo 2016. O processo de análise e interpretação dos depoimentos foi realizado por meio da pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica. A questão que norteou a pesquisa foi: “Como é a prática pedagógica do professor na inclusão social?” A partir da Análise Ideográfica e Nomotética dos discursos, faculto as Categorias Abertas, promovendo a Hermenêutica, a interpretação dos dados. O resultado da Hermenêutica, as interpretações das concepções dos professores, foi simbolizada por uma janela que se abre. Metaforicamente, demonstra que a inclusão do aluno autista em salas de aulas regulares é a janela que se abre, trazendo luz às sombras, a luz conceitual que dissemina a escuridão e desvela a necessidade de uma educação inclusiva. As sombras representam a educação inclusiva, e a luz nos remete às novas práticas pedagógicas e à escola adequada com a realidade social do seu entorno. Nesse contexto, o professor é um dos principais agentes desse processo, trazendo constantemente a luz de suas práticas pedagógicas, através da janela que se abre para a inclusão dos alunos autistas em salas de aulas regulares.

**Palavra-chave:** Autista. Inclusão Social. Prática Pedagógica. Fenomenologia.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1	A janela que se abre e traz luz às sombras, símbolo metafórico que representa a Hermenêutica da pesquisa: a interpretação.....	63
----------	--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características do sujeito-professor participante no estudo, turno de atuação pedagógica e laudo médico dos educandos.....	36
Quadro 2	Análise ideográfica do discurso: no processo de ensino aprendizagem do educando autista. Sujeito 1.....	38
Quadro 3	Análise ideográfica do discurso: no processo de ensino aprendizagem do educando autista. Sujeito 2.....	43
Quadro 4	Análise ideográfica do discurso: no processo de ensino aprendizagem do educando autista. Sujeito 3.....	46
Quadro 5	Análise ideográfica do discurso: no processo de ensino aprendizagem do educando autista. Sujeito 4.....	49
Quadro 6	Confluências temáticas: no processo de ensino aprendizagem do educando autista.....	51
Quadro 7	Confluências temáticas e categorias abertas no processo de ensino aprendizagem do educando autista.....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AMA – Associação de Pais e Amigos do Autista  
APA – Associação Psiquiátrica Americana  
APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
APE – Atendimento Pedagógico Especializado  
CADEME – Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de Doentes Mentais  
CEE – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul  
CID – Classificação Internacional de Doenças  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DSM – Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais  
EUA – Estados Unidos da América  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FENAPAES – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais  
ISM – Instituto dos Surdos-Mudos  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
MS – Mato Grosso do Sul  
NUEDE – Núcleo de Educação Especial  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PMCG – Prefeitura Municipal de Campo Grande  
PNE – Plano Nacional de Educação  
REME – Rede Municipal de Ensino  
SD – Secretaria de Documentação  
SDH – Secretaria de Direitos Humanos  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SED – Secretaria Estadual de Educação  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SNPDPD – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
STF – Supremo Tribunal Federal  
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento  
TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
TEACCH – (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com *Deficits* relacionados à Comunicação  
TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	94
Apêndice B	Questão Reflexiva da Pesquisa .....	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 A HISTÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL.....</b>	<b>14</b>
1.1 INCLUSÃO SOCIAL: COMO E PORQUE FAZER? .....	14
1.2 A INCLUSÃO SOCIAL E A LEGISLAÇÃO .....	18
<b>2 AUTISMO: UMA SINDROME NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>23</b>
2.1 ESTUDOS E COMPREENSÕES SOBRE O AUTISMO .....	23
2.2 DIAGNÓSTICO, CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS DO AUTISMO .....	24
2.3 O AUTISMO E A INCLUSÃO SOCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	27
2.4 O EDUCANDO AUTISTA E O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	30
<b>3 FENOMENOLOGIA E A HERMENÊUTICA: ABORDAGEM, ANÁLISE E REFLEXÃO.....</b>	<b>33</b>
3.1 A TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA PARA ALÇAR O FENÔMENO (DES)VELADO.....	35
3.2 ANÁLISE IDEOGRÁFICA.....	36
3.3 ANÁLISE NOMOTÉTICA.....	50
3.4 CATEGORIAS ABERTAS OU CONFLUÊNCIAS TEMÁTICAS.....	59
<b>4 A HERMENÊUTICA, A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A JANELA QUE SE ABRE.....</b>	<b>62</b>
4.1 PROFESSOR REGENTE: ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO.....	64
4.1.1 Plano de Aula Habitual.....	64
4.1.2 Metodologia Habitual .....	66
4.1.3 Falta a Capacitação ao Professor.....	67
4.1.4 Avaliação do Professor .....	68
4.1.5 Avaliação do Núcleo de Educação Especial (NUEDE).....	71
4.1.6 Observação de Exclusão Social .....	72
4.2 PROFESSOR REGENTE X PROFESSOR AUXILIAR: ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM .....	72
4.2.1 Adequação do Plano de Aula.....	73
4.2.2 Metodologia de Ensino.....	74

4.2.3	Processo de Ensino e Aprendizagem .....	75
4.2.4	Interação Pedagógica dos Educadores .....	76
4.2.5	Metodologia da Avaliação do Professor Auxiliar .....	78
4.2.6	Registros das Aulas .....	78
4.3	O EDUCANDO AUTISTA: COMPORTAMENTO E DIAGNOSTICO .....	79
4.3.1	Participação em Sala de Aula .....	79
4.3.2	Diagnostico Comportamental do Educando .....	80
4.3.3	Coordenação Motora .....	81
4.3.4	Intervenção Disciplinar/Pedagógica .....	82
4.3.5	Inclusão Social .....	82
4.4	O SUCESSO DO EDUCANDO: UMA INTERAÇÃO SOCIAL .....	83
4.4.1	Interação da Família, Professores e Educandos .....	84
4.4.2	História de Vida do Educando .....	85
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma janela entre aberta, uma luz entre as sombras.....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

O percurso histórico das pessoas com necessidades educativas especiais no Brasil foi marcado inicialmente por uma fase de eliminação e exclusão, passando então, por uma integração parcial através do atendimento especializado, seja em classes especiais e/ou em escolas especiais.

A educação inclusiva mobilizou nas últimas décadas mudanças significativas na educação e direcionou as transformações nos sistemas de ensino, promovendo o aumento de pessoas com necessidades educativas especiais incluídas nas redes de ensino comum.

O Brasil modificou sua política de educação especial. Os documentos legais e as políticas públicas para a educação inclusiva rompeu com os paradigmas da exclusão escolar e promoveu o fortalecimento da Educação Especial, que passa a assegurar aos educandos com necessidades educativas especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades.

No percurso deste estudo, encontramos alguns pesquisadores que discorrem sobre o autismo, suas possíveis causas, diagnóstico e suposições que podem desencadear a síndrome. “Embora a ciência já tenha percorrido um longo trajeto para a compreensão do autismo, muito ainda falta para conclusões mais concretas serem estabelecidas” (ORRÚ, 2012, p. 29).

Vale ressaltar que o educando autista é um indivíduo único. A respeito do seu desenvolvimento, o autista possui dificuldades com relação a imitar gestos e atitudes e comunicar-se com o uso de palavras. Resistem às mudanças de rotina, mudanças drásticas de ambiente e insegurança com relação a pessoas desconhecidas, objetos e lugares.

Delineou-se com este trabalho a percepção pedagógica sobre o autismo, por meio de uma questão reflexiva: Como é a prática pedagógica do professor na inclusão social? Abalizada pela Fenomenologia e sua metodologia, analisaram-se os discursos dos professores, que no contexto deste estudo demonstram a prática docente em sala de aula regular.

A partir dessa vertente, busca-se alçar e estabelecer os contrapontos dos documentos oficiais com relação à temática abordada e indicar a importância da inclusão do educando autista e o processo histórico da inclusão social no Brasil. As concepções dos docentes que foram objetivo de análise advêm da Escola Municipal Geraldo Castelo, no município de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

O presente trabalho foi organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a história da inclusão social, perpassando pelos tempos do Brasil colônia até os dias atuais, enfatizando as políticas públicas e a legislação para a efetiva inclusão social.

No segundo capítulo, apresenta-se o Transtorno do Espectro Autista, com suas definições, origem, pesquisadores, diagnóstico, classificação e características da síndrome. E ainda, o papel da escola na perspectiva de uma educação inclusiva, principalmente de educandos autistas.

No terceiro capítulo, trata-se da Fenomenologia e sua metodologia, em si, as análises Ideográficas e Nomotéticas, que emergem concepções para a compreensão do fenômeno, as Categorias Abertas ou Confluências Temáticas.

No quarto capítulo compreende-se por meio da Hermenêutica o fenômeno, utilizando como símbolo metafórico, para a metodologia e resultado, a janela que se abre. Este símbolo demonstra que a inclusão do autista em salas de aulas regulares é a janela que se abre, trazendo luz entre as sombras da Educação Inclusiva.

# 1 A HISTÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

A história da inclusão social no Brasil é de grande importância para desvelar as trajetórias dos movimentos sociais, políticos e educacionais para a superação de um processo de exclusão de décadas. Segundo Brandenburg e Lückmeier (2013, p.176):

A realidade humana é marcada historicamente e culturalmente, bem como a deficiência, que também passa a ser compreendida como fruto de uma compreensão histórica e com o passar dos séculos foi entendida de formas diferentes. E é através desta compreensão que podemos entender conceitos, atitudes e preocupações relacionadas às pessoas com deficiência ao longo da história.

Este capítulo apresenta a história da inclusão social, percorrendo pelos tempos do Brasil colônia até os dias atuais, enfatizando as políticas públicas e a legislação para a efetiva inclusão social.

## 1.1 INCLUSÃO SOCIAL: COMO E PORQUE FAZER?

Segundo os estudos de Lanna Júnior (2010, p. 19-20) no Brasil Colonial, a prática do isolamento social estava relacionada aos membros das famílias das pessoas com deficiência, e estas eram confinadas por seus familiares, pois eram consideradas como um peso na família, pois não trabalhava e nem não estudavam. E ainda, para evitar a desordem pública, estas pessoas eram recolhidas às Santas Casas ou às prisões.

A escola das primeiras letras é resultante da Constituição de 1824 e previa instrução primária gratuita a todos como parte do direito básico do cidadão, excluindo os deficientes.

[...] surge à proscricção constitucional de 1824 privando dos direitos civis e políticos o incapacitado físico e moral, e também um discurso de deputado sobre a educação dos surdos, concretizado 18 anos depois em instituição escolar para surdos, precedida da instituição escolar para os cegos. O impulso principal neste sentido foi dado por interesses de personagens ligados à cúpula do poder, entre os quais José Francisco Sigaud, médico do imperador Pedro II e pai de uma menina cega. Posteriormente houve mais diretamente o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores, isto principalmente no início do século XX. [...] (JANNUZZI, 2004, p. 11)

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, foi criado pelo decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854. Por meio desse ato, surge à primeira concretização de institucionalização da educação de pessoas com

deficiência no Brasil. A estrutura sistêmica ou organizacional do instituto baseava-se no ensino primário e apenas alguns elementos do ensino secundário.

Segundo Jannuzzi (op. cit.) as disciplinas que compunham o currículo eram: ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. As crianças eram retiradas de suas famílias permanecendo em regime de internato, e a função dessa educação era primordialmente prepara-las para morar no céu.

O segundo instituto a ser criado no Brasil foi o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) estabelecido pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, e em 1981 uma nova nomenclatura para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mais uma vez os interesses particulares de pessoas ligadas ao poder, proporcionou condições para toda a comunidade com deficiência <sup>1</sup>.

Fica evidente que o imperador brasileiro não estava preocupado com as populações deficientes, mas com pessoas, ou personalidades que estavam em ascensão social e econômica, por esse motivo cria essa instituição. No contexto histórico, o instituto teve início com uma criança do sexo masculino com 10 anos de idade e uma criança do sexo feminino com 12 anos de idade, numa sala improvisada.

O ensino emendativo tem origem no latim *emendare* que significa corrigir, tirar defeito, ou seja, havia certa utopia em torno da educação dos surdos nesse período, acreditava-se que de certa forma a educação poderia corrigir ou retirar as anormalidades levando o educando a condição de normal (JANNUZZI, 2006, p. 70).

A relevância dessas duas instituições na história da educação especial no Brasil centra-se na possibilidade de discussão como uma modalidade de educação. O imperador convoca em 12 de dezembro de 1882 um Congresso de Instrução Pública. De fato, em 1883 se efetiva o evento, o principal foco era discutir a formação de professores para lecionar para cegos e surdos, destacam-se como principais teóricos dessa discussão os médicos e não pedagogos.

Pedagogicamente observam que não bastava ter um espaço para reunir as pessoas com necessidades especiais, mas sim, era imprescindível desenvolver uma metodologia de ensino e instrumentos pedagógicos que, contemplasse a produção de conhecimento científico nas diversas áreas do conhecimento formal.

---

<sup>1</sup> Edouard Hüet, francês com surdez congênita, professor de ensino emendativo do Instituto de Bourges, chegou ao Rio de Janeiro recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil [...] aproximou-se do marques Abrants [...] se vinha distinguindo em missões e cargos políticos. Apresentado ao imperador por esses importantes personagens, foi incumbido de organizar o primeiro educandário para ensino de surdos [...] (JANNUZZI, 2006, p. 13-14).

No que tange aos cegos, utilizavam-se letras confeccionadas em madeira com relevo que facilitava o manuseio e o sentido tátil<sup>2</sup>. Como um dos instrumentos pedagógicos destaca-se o Sistema Braille<sup>3</sup>. Os deficientes auditivos eram alfabetizados por meio de uma espécie de alfabeto manual de sinal. Atribuem a origem desse manual a monges habituados a se comunicarem por gestos, pois viviam enclausurados cumprindo o voto de silêncio como sacrifício espiritual.

Os franceses foram os primeiros a trabalhar a educação de surdos por meio de sinais metódicos que englobavam um grande número de palavras da língua francesa (SKLIAR, 1977 apud JANNUZZI, 2004).

De acordo com Jannuzzi (2006, p. 31- 48), muitos médicos que foram caracterizados como a vertente médico pedagógica, buscaram na educação respostas para os casos mais graves de deficiência física, mental e entre outros. A contribuição desses profissionais para a educação foi de extrema importância.

Na busca de uma efetivação de ensino pedagógico destaca-se Johan Conrad Amman (1669 -1724), de origem holandesa, utilizou o espelho para que os surdos se aperfeiçoassem na leitura labial. Destaca-se também foi Jean Gaspard Itard (1774 – 1830) médico francês que assumiu a educação de um menino encontrado num bosque<sup>4</sup>.

Nesse contexto de prática educativa destaca-se a médica Maria Montessori que trabalhava na ala psiquiátrica de um hospital desenvolveu inúmeros objetos que aguçavam a aprendizagem de pessoas consideradas “loucas” por meio de atividades concretas, inclusive esse método na atualidade foi difundido para alunos em geral.

Segundo Jannuzzi (op. cit.) as contribuições dos profissionais de medicina não se restringiram ao campo médico, mas foram amplamente divulgadas graças à publicação e discussões difundidas pelas associações médicas, instituições para deficientes, entre outras.

Nessa evolução de história e práticas educativas, destaca-se a importância da pedagogia para a atuação médica e trataram de unir instituições escolares às hospitalares psiquiátricas, por

---

<sup>2</sup> Embasavam-se em práticas e instrumentos ingleses criados por William Moon (1818-1894) com a criação de contorno da letra e era facilmente aprendido por pessoas que ficavam cegas em idade mais madura (JANNUZZI, 2006, p. 29).

<sup>3</sup> Um sistema de códigos inventado por um oficial da armada francesa, Louis Braille (1809 -1852), utilizado, para as comunicações noturnas no meio do campo de batalha. No qual, tornou-se a língua escrita dos cegos interpretada por meio do toque e que, somente foi oficializada dois anos após a morte do seu idealizador em 1854 (JANNUZZI, 2006, p. 29).

<sup>4</sup> Segundo Jean Gaspard Itard, o jovem Victor foi encontrado em situação precária com comportamento selvagem, considerado por muitos, como alguém impossível de ser educado. Itard desenvolveu um método pedagógico por meio dos órgãos sensoriais para desenvolver a aprendizagem do jovem. A prática de abandono familiar em ambientes inóspitos era comum nessa época, por parte de muitos pais, em situação de desespero, ao perceberem que seu filho tinha alguma deficiência caminhavam até a floresta e deixavam a criança para morrer.

entenderem que não basta tratar das causas e consequências das deficiências sem proporcionar as crianças acesso à educação escolar.

A vertente psicopedagógica buscava definir de maneira precisa as características de cada anormalidade levantando a bandeira do acesso à educação dos indivíduos considerados anormais, os adeptos da psicopedagogia utilizavam Escalas de Inteligência para mensurar a capacidade dos deficientes.

Segundo Jannuzzi (1992), apesar da organização da sociedade civil em torno das pessoas com deficiência desde a época do Império, em 1930, existiam apenas 16 locais de atendimento educacional em todo o país, esse número subiu para 22 em 1935.

Resolver questões relacionadas à educação especial não era uma prioridade do governo, já que de 1930 a 1940 o foco era a expansão do ensino primário e secundário, sendo nesse período a fundação da Universidade de São Paulo (USP). Nos anos de 1950 a 1959 o número de instituições de privadas e sem fins lucrativos de atendimento a crianças com deficiência aumentou.

Segundo os estudos de Mendes (1995, p. 276) que destacam a história dos movimentos sociais, a Sociedade Pestalozzi do Brasil foi criada em 1945, e em 1967 havia aumentado suas filiais para 16 unidades. Em 1962, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais também contava com 16 unidades de atendimento, tanto que em 1963, as APAES foram normatizadas e representadas em âmbito nacional, nascendo assim a Federação Nacional da APAES (FENAPAES).

A Constituição Federal de 1961 declarava que os indivíduos considerados de “excepcionais” deveriam ser atendidos pela escola regular ou pela iniciativa privada que receberia financiamento do governo conforme os artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL/MEC, 1961, s/p).

De acordo com Mazzotta (1996, p. 52) em 1960 aconteceu a Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de Doentes Mentais (CADEME) com a pretensão de promover em todo território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência das crianças retardadas e outros deficientes mentais de todas as idades e sexos.

Na década de 1970 foi o momento da integração da modalidade de atendimento da Educação Especial, os alunos com deficiências mentais consideradas leves eram encaminhados às chamadas classes especiais, para receberem apoio pedagógico especializado, os alunos com deficiências severas eram destinados às escolas especiais. O trabalho pedagógico centrava-se no objetivo de preparar os alunos com deficiência para se emparelharem aos alunos do ensino regular (MIRANDA, 2008, p. 38).

## 1.2 A INCLUSÃO SOCIAL E A LEGISLAÇÃO

O atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais advém de evolução histórica e por movimentos sociais, acordos internacionais que orientam a legislação mundial e a nacional. Apresentaremos então, a legislação relevante ao direito à Educação Escolar para educandos com necessidades educativas especiais no Sistema de Ensino.

A Constituição Federal de 1988 estabelece em diversos artigos que os deficientes possuem direito ao ensino, cargos, atendimento especializado, locomoção, trabalho, proteção e integração. De acordo com a Constituição Federal 1988, capítulo III e os artigos seguintes:

Garante no Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Ressalta-se o Art. 208, que é dever do Estado garantir: “[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL/STF, SD, 2017, p. 160-161).

Desta forma, a Constituição Federal garante o processo democrático de inclusão no Sistema de Ensino dos educandos com necessidades educativas especiais, visando à construção de políticas públicas para a promoção de uma educação de qualidade para todos os educandos.

Na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 e a Declaração de Salamanca, aprovada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, marcaram o início das discussões sobre as Políticas Públicas Nacionais para a Educação Inclusiva. O evento foi um marco diretivo para todas as políticas públicas que vieram com o objetivo de melhorar a vida dos deficientes (DAVID, 2012, p.20).

A Declaração de Salamanca afirma que no ambiente escolar deve haver um diálogo em comum com todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras dificuldades. E ainda, que nas escolas, estes educandos devem ser

adequados aos sistemas de ensino e a diferentes desafios e ressalta a expressão “necessidades educativas especiais” para referir-se a:

[...] todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (BRASIL/MEC, 1994, p.6).

A Declaração de Salamanca referendou políticas em todas as esferas do governo brasileiro fortalecendo a luta dos movimentos pela inclusão de pessoas com necessidades especiais. Em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 prevê em seu Art.58 que, Educação Especial é uma modalidade da educação e oferecida em:

[...] rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.791, de 2013)

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL/MEC 1996, s/p).

E assegura no Art. 59, “[...] aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. E para contribuir com a inclusão, determina a especialização dos professores para o atendimento especializado adequado.

Em 1999, o Decreto de Lei nº 3298 de 24 de dezembro coloca em voga a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (JANNUZZI, 2004, p. 168). E foi posta em vigor as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com foco na educação inclusiva (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001) que contemplou aspectos dessa tentativa de inclusão.

No ano de 2002, A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – foi incorporada nos currículos de Pedagogia e licenciaturas, além do curso de Fonoaudiologia, além de ser oficialmente reconhecida como forma de comunicação das pessoas surdas pela Lei 10.436/02.

Mais uma conquista desse grupo foi à exigência trazida pelo Decreto 5626/05 que regulamentou a Lei 10.436/02 defendendo e criando por assim dizer a função de agentes

educacionais fluentes em LIBRAS, instrutores surdos e professores com formação específica para lecionar a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Em âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que foi legitimada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6949/2009, em seu artigo 24 concebe que “[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.” E ainda que, para a realização desse direito, aos Estados, partes deverão assegurar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASÍLIA/SDH/SNPDPD, 2011, p.49).

Observa-se que são princípios muito básicos, mas que irão desdobrar em novos, de acordo com a necessidade e a mobilização da sociedade brasileira e mundial.

No âmbito Estadual, a Deliberação CEE/MS N° 7828, de 30 de maio de 2005, dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino, prevê em seu Art. 2º, “uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, [...]”, promovendo assim, o desenvolvimento das habilidades e potenciais dos educandos com necessidades educativas especiais.

O documento, garante ainda, a inclusão em escolas do ensino regular, comuns ou especiais, com professores capacitados, flexibilização e adaptações curriculares, dentre outras medidas que possam favorecer a inclusão e o desenvolvimento pleno dos educandos com necessidades educativas especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta perspectivas das ações educacionais. Para as crianças de zero a três anos de idade foram contempladas com as orientações que dizem respeito à estimulação precoce em espaços

especializados para esse tipo de atendimento, os do ensino fundamental e médio direcionados para a inclusão em escolas regulares, com atendimento especializado tanto à criança quanto ao professor que deveria estar apto para recebê-la.

A Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, publicada em 27 de dezembro de 2012, conforme os seguintes artigos e seus incisos (BRASIL/MEC, 2012):

- I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
  - II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
- § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL/MEC, 2012, s/p).

No Art. 2º, garante como direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
  - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
  - b) o atendimento multiprofissional;
  - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
  - d) os medicamentos;
  - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV – o acesso:
  - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
  - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
  - c) ao mercado de trabalho;
  - d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL/MEC, 2012, s/p).

Por fim, em 2015 entra em vigor o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, ressaltando que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, s/p).

No âmbito estadual e municipal, os Planos de Educação, do decênio em vigor, pretendem na Meta 4 – Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (SED/MS, 2014, p.33; DIOGRANDE n°4.299, 2015, p.34).

Tais determinações estão de acordo com as normas federais, que estabelecem a matrícula preferencialmente na rede regular de ensino, visando o desenvolvimento pleno dos educandos com necessidades educativas especiais, com apoios e atendimentos educacionais especializados, inclusive para as famílias e o acesso à educação inclusiva.

A educação é um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento pleno da pessoa como cidadão na sociedade, por isso as políticas educacionais devem atender os anseios nas diferentes áreas de educação, tendo como sujeito deste processo o ser humano. Por esse motivo as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva são importantes contribuintes para que o cidadão com deficiência possa ter condições de acesso.

O apoio deve ser prestado por um professor especializado que terá a função de orientar a equipe de maneira geral, inclusive dando suporte ao currículo, produzindo ou adotando materiais didáticos à altura e fomentando metodologias e recursos especiais. Segundo os autores Mazzotta e Sousa (2000), esse é o papel do professor de recursos.

Os mesmos autores (op. cit.), destacam que a suplementação ocorre quando:

[...] um professor especializado orienta a equipe da escola, os professores das classes comuns e presta atendimento ao aluno mediante desenvolvimento de atividades e conteúdos curriculares específicos, além daqueles destinados a todos os alunos de sua classe, de modo a favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem e garantir sua escolarização no contexto do ensino regular. São exemplos de conteúdos e atividades específicos o braille, técnicas de comunicação, atividades da vida diária. Para prestar tal auxílio especial, o professor especializado poderá ser itinerante, de sala de recursos ou de classe especial (MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p. 101-102).

Em suma, o professor da suplementação não precisa necessariamente estar presente em todo o momento na escola, porém toda atividade no espaço escolar deve contar com sua orientação para que de fato haja inclusão dos alunos com necessidades especiais.

O foco do trabalho em tela são os alunos diagnosticados com autismo, que ao longo da história, foram considerados como doentes mentais, logo deveriam estar separados da sociedade, porém na atualidade com o Estatuto da Pessoa com Deficiência que entrou em vigor

em julho de 2015, em que a palavra integrar, perdeu o significado e foi substituída pelo termo inclusão, os autistas assim como os demais deficientes podem contar com propostas de mudança de paradigma, eles devem e podem estar na escola regular recebendo apoio pedagógico para serem incluídos na sociedade.

## **2. AUTISMO: UMA SÍNDROME NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Para o professor que trabalha com o autismo é de grande importância o conhecimento e esclarecimento sobre a síndrome. Este capítulo aborda o Transtorno do Espectro Autista, com suas definições, origem, pesquisadores, diagnóstico, classificação e características da síndrome. E ainda, o papel da escola na perspectiva de uma educação inclusiva e o trabalho pedagógico com o educando autista.

### **2.1 ESTUDOS E COMPREENSÕES SOBRE O AUTISMO**

A palavra Autismo é a junção de duas palavras gregas: *autós*, que significa de si mesmo e *ismo*, voltado para; ou seja, o termo autismo significa originalmente “voltado para si mesmo” (ORRÚ, 2012, p. 17). De acordo com o dicionário<sup>5</sup>, a palavra autismo significa “Fenômeno patológico caracterizado pelo desligamento da realidade exterior e criação mental de um mundo autônomo”. É comum, também, a utilização de adjetivos para se denominar o autismo, tais como: autismo puro, núcleo autístico, autismo (primário no caso de não associado com outras patologias), autismo secundário, autismo de alto funcionamento, autismo de baixo funcionamento, entre outros.

As primeiras publicações sobre o autismo datam da década de 1940, quando o psiquiatra Leo Kanner, em Baltimore, nos EUA e o pediatra Hans Asperger, em Viena, na Áustria, independentemente, sem ter um conhecimento do trabalho do outro, relataram de maneira sistemática suas suposições teóricas sobre casos que acompanhavam dessa síndrome até então desconhecida (BOSA, 2002 apud DAVID, 2012, p.18).

No ano de 1943, Kanner publicou um informe com relação as alterações autistas do contato afetivo, em que descrevia: “o caso das onze crianças, por ele estudadas. As crianças

---

<sup>5</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da língua portuguesa – 5.ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

apresentavam características fortes de distúrbio do desenvolvimento, e relatou o caso como um quadro de “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia” (ORRÚ, 2012, p. 18-22).

Em 1944, um pediatra austríaco interessado na educação especial, Hans Asperger, descreveu quatro crianças que tinham dificuldades em integrar-se socialmente em grupos. Asperger desconhecia a descrição sobre autismo de Kanner, e denominou a condição por ele descrita como “psicopatia autística”. Ao contrário das crianças de Kanner, as crianças de Asperger possuíam as habilidades intelectuais preservadas; desenvolviam uma linguagem altamente correta do ponto de vista gramatical, tendendo ao formalismo, mas com uma dificuldade na comunicação não-verbal; e falta de coordenação motora (KLIN, 2006).

Na década de 1970, após a tradução dos trabalhos de Asperger, a psiquiatra inglesa Lorna Wing (DAVID, 2012, p.19), propôs “a noção de espectro do autismo e do que ficou conhecido como ‘Tríade de Wing’ – déficits específicos do sujeito autista em três áreas: imaginação, socialização e comunicação”.

De acordo com Orrú (op. cit.), a pesquisa de Kanner continuou por vários anos, embora algumas alterações tivessem sido inseridas no conceito e na definição de “autismo”. Vários outros pesquisadores surgiram e redigiram suas ideias e conceitos sobre o autismo, resultado de suas experiências. Muitos defendem a síndrome como inadequação do sujeito ao meio social ou uma doença crônica como se fosse um mal incurável e inabilitável de origem orgânica, com fatores neurológicos de deterioração interacional.

Dentre os estudiosos, no campo da psicanálise, vários lançaram hipóteses sobre o autismo. Bruno Bettelheim culpava os pais pela causa do atraso de seus filhos, uma vez que para ele, as crianças eram vítimas de graves perturbações afetivas, oriundas de experiências negativas vividas com a mãe e o ambiente familiar. Já Frances Tustin chamava os autistas de “crianças encapsuladas”, por acreditar que o desenvolvimento psicológico teria sido paralisado em um momento da vida do bebê, e essa paralização se daria por um trauma da separação da criança do corpo de sua mãe.

Segundo os estudos de David (2012, p.18), o autismo possui uma denominação que atualmente também é nomeada como: Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Estes conceitos indicam uma ampla variação na sintomatologia, onde se inclui um tripé de características: dificuldade de comunicação, de interação social, e interesse e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Dentro do quadro do autismo, existem vários graus de comprometimento dos sintomas, tornando mais ou menos severa à situação do portador desta síndrome. Dentre os graus de

severidade, encontra-se um indivíduo de comprometimento maior, outro intermediário e o terceiro com comprometimento mais discreto.

Atualmente estudos ressaltam que o autismo está entre os transtornos do desenvolvimento mais comum, abrange cerca de 1 em cada 200 indivíduos, e também, está entre aqueles com maior carga genética, com risco entre familiares em torno de 2 a 15% (KLIN, 2006).

## 2.2 DIAGNÓSTICO, CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS DO AUTISMO

Para Klin (2006) o marco na classificação desse transtorno ocorreu aproximadamente em 1978, quando Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade.

Na década de 1960 destacam-se vários trabalhos sobre o autismo que influenciaram a definição desta condição em 1980. E, pela primeira vez o autismo foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, a saber: os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), “[...] Na época do DSM-III-R, o termo TID ganhou raízes, levando à sua adoção também na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)” (KLIN, 2006, s/p).

Na quarta edição do DSM<sup>6</sup>, muda-se o termo “global” para “invasivo” e alteram-se os critérios de diagnósticos. Os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) referem-se a danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento, em que se percebe prejuízo nas habilidades da interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e nas atividades estereotipadas (ORRÚ, 2012, p.25-26).

Segundo Orrú (op. cit.), em 1996 adota-se no Brasil a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), que enquadra o autismo na categoria dos Transtornos Invasivos do desenvolvimento (TID), sob o código F84, referindo-se a interação recíproca e os padrões de comunicação às anormalidades qualitativas, e caracterizando o autismo por prejuízo severo e incapacitante, em diversas áreas do desenvolvimento humano, variando em grau de acometimento.

---

<sup>6</sup> Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais -DSM-IV (ORRÚ, 2012, p. 24-26).

Observa-se que o diagnóstico sofreu mudanças ao longo das décadas. Martins (2007), Praça (2011), David (2012) e Macedo (2015) consideram, atualmente, o CID-10 e o DSM-IV como os principais manuais de diagnóstico que fazem referência ao autismo.

De acordo com o CID – 10, ressaltam-se os seguintes aspectos: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento, destacando-se as dificuldades em: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. E ainda, possui manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade) (OMS, 1993, p. 367 apud SUPLINO, 2007, p.28).

No DSM IV, por sua vez, o autismo é considerado um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), tendo como características principais, a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.

O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente [...] Uma falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex., não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolve os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílios "mecânicos" (APA, 1996 apud SUPLINO, 2007, p. 28).

Os indivíduos com este transtorno podem ignorar os outros no seu entorno, inclusive os irmãos. Os portadores dessa síndrome podem, em suas relações interpessoais, não terem ideia das necessidades dos outros, ou não perceberem o sofrimento de outra pessoa. Frequentemente, a conscientização da existência dos outros pelo indivíduo encontra-se bastante prejudicada.

Vale ressaltar que o prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não-verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática.

Nas relações de interações sociais podem estar ausentes aos jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social apropriados ao nível de desenvolvimento “[...] têm padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades” (APA, 1996 apud SUPLINO, 2007, p. 28).

Além dos manuais que são aceitos no diagnóstico do autismo, temos ainda um amplo protocolo de investigação. A partir da realização de exames para pesquisa de possíveis condições específicas, geneticamente determinadas ou não, de realização de pelo menos um exame de neuroimagem, além de anamnese detalhada, exames físicos, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipos, e outros possíveis exames complementares (ORRÚ, 2012).

De acordo com Orrú (2012, p. 23), as condições clínicas associadas ao autismo são: síndrome de Down, epilepsia, X Frágil<sup>7</sup> e problemas pré-natais e perinatais. E também, algumas infecções, tais como: Toxoplasmose, Varicela, Caxumba, Citomegalovírus, Sífilis, Herpes Simples e Rubéola. E as síndromes neurológicas mais associadas ao autismo são a deficiência mental, hiperatividade, déficits de atenção, processos convulsivos e deficiência auditiva.

Para Orrú (2012, p.23) até 1989, dizia-se, estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade inferior a três anos, com predominância de quatro crianças a cada dez mil nascidas. Manifesta-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confirmados, três do sexo masculino e um caso para o feminino.

No diagnóstico do autismo é necessário cautela, pois temos diversos instrumentos para diagnósticos, exames complementares variados e pode-se haver associação com outros distúrbios, e no caso do autismo, não temos indícios visuais para o diagnóstico, como é o caso da síndrome de Down. O que pode vir a causar uma deficiência quanto ao atendimento médico do autista. Frequentemente, associa-se mais de uma condição clínica ao autismo.

No que diz respeito ao desenvolvimento do autista, durante os três primeiros anos de vida, as condutas normais, desenvolvidas por uma criança que não apresenta a síndrome, são, no autista, progressivamente desestruturadas e/ou perdidas, ou mesmo nunca chegam a se desenvolver.

Dentre essas funções, estão: a falta da aquisição de regras estabelecidas, surdez aparente, ações antecipadas não praticadas, em geral, a partir do sexto mês, como exemplo, sorrir ao ver a mãe se aproximar e outros. Observa-se, também, a ausência de criatividade na exploração de objetos e dos procedimentos de comunicação, normalmente intencionais, que se desenvolveriam a partir do primeiro ano de vida, aproximadamente.

[...] Durante o período de idade que vai dos dois aos cinco anos, apresentam-se intensas modificações na criança autista. É frequente sua alienação diante do mundo

---

<sup>7</sup> A síndrome do cromossomo X frágil (SXF) caracteriza-se por deficiência mental e padrão de herança dominante ligada ao cromossomo X. (FONTE: Centro de Pesquisa sobre o Genoma Humano e Células Tronco. USP. Cidade Universitária, São Paulo, SP. Disponível em: <http://genoma.ib.usp.br/pt-br/servicos/consultas-e-testes-geneticos/doencas-atendidas/sindrome-do-cromossomo-x-fragil>

que a cerca, bem como é indiferente aos estímulos externos que sobrevêm a ela. [...] Com a adolescência, tendem a aumentar os conflitos pessoais e interpessoais [...] (ORRÚ, 2012, p.31-33).

Segundo Orrú (op. cit.), é comum os relatos de crianças autistas que progrediram normalmente durante a primeira infância, por exemplo, no que diz respeito à linguagem oral, mas poderá, ocorrer uma perda da linguagem oral, perdendo-se gradualmente, isolando-as do meio social, sem comunicação com o mundo exterior.

### 2.3 O AUTISMO E A INCLUSÃO SOCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A origem da palavra “integração” advém do latim integrativo denominado de *onis*. E de acordo com o dicionário<sup>8</sup> é um substantivo feminino, com significado de ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc. Por outro lado, a palavra “inclusão” tem a origem do latim *inclusio.onis.*, e significa segundo o dicionário<sup>9</sup>: ato, processo ou efeito de incluir indistintamente todas as pessoas no processo educativo ou social na educação especial, a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no processo educacional, laboral, de lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas.

Esses termos, integração e inclusão são vistos e ouvidos como sinônimos, porém, o que tem ocorrido na prática da pesquisa científica, as duas palavras possuem sentidos diferentes, levando a uma falsa impressão de aceitação social, intelectual, física, psicológica da pessoa deficiente (DRAGO, 2014, p. 75).

O sentido da palavra integração, tal qual praticada a Europa, Mantoan (2015) prevê o atendimento educacional especializado (AEE) em classes especiais para depois haver a inserção destes alunos com deficiência nas escolas comuns. Mas há também, alunos agrupados em escolas ou classes especiais para pessoas com deficiência, grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. “O conceito de integração se baseia no princípio de que quem deve mudar é o aluno para se adequar à escola, do modo como esteja instaurada, independentemente de suas capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais” (DRAGO op. cit.).

Segundo Mantoan (op. cit.), o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento escolar especiais: classes

<sup>8</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da língua portuguesa – 5.ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

<sup>9</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da língua portuguesa – 5.ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recurso, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Para Mendes (2006, p. 391), a integração social configura um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional fomenta os meios mais apropriados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais apropriado será aquele que melhor favorecer o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e situação. Concebe-se que, a pessoa com deficiência tem o direito de inserção social, mas tem de ser, previamente, preparada em sua individualidade para apropriar-se de seu papel na sociedade.

Quanto à inclusão, questiona-se não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. A inclusão de acordo como seu sentido é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática (MANTOAN, 2015, p.27-28). Corroborando, Mendes (2006, p.393) complementa que, todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular, sem exceção, em tempo integral na classe apropriada à idade, desconsiderando tão quão fosse suas limitações.

A inclusão visa organizar o trabalho pedagógico de modo a atender as necessidades de todos os alunos, sem distinções, estruturando a escola em função dessas necessidades.

[...] As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliações simplificadas em seu objetivos [...] (MANTOAN, 2015, p.28).

Quando se pensa em uma escola inclusiva, pensa-se em uma escola que se destina à participação e à preparação para a cidadania de todas as pessoas, independentemente de etnia, preferência sexual, credo, gênero, classe social e aspecto físico (DRAGO, 2014, p. 79).

Nos movimentos e lutas de grupos relacionados a inclusão social há uma preocupação com a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, e em proporcionar o direito à educação adequada e de qualidade, atendendo à todas as diferenças.

Diante desse desafio social de inclusão, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças sociais. E muito menos, desconhecer que aprender implica ser capaz de dar significado a objetos, fatos, fenômeno, à vida. Expressar, dos mais variados modos com base em origens, em nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2015).

A inclusão escolar de alunos autistas vem sendo amplamente discutida. Estudos e pesquisas ratificam a inclusão de alunos autistas em sala de aula regular como uma questão interdisciplinar. Quando se fala da prática de inclusão do aluno autista em sala de aula, segundo David (2012, p. 27), regularmente depara-se com algumas dificuldades quanto à escolarização dessas crianças e adolescentes e pode-se listar:

- a) O desconhecimento sobre o autismo, tanto por parte dos professores e dos profissionais ligados à educação quanto pelas famílias;
- b) A diversidade de características dos educandos autistas, suas inúmeras dificuldades em sala de aula;
- c) Os comportamentos inapropriados, estereotipia motora, isolamento, fracasso em desenvolver relações de coleguismo, demora ou falta de desenvolvimento na linguagem falada (DAVID, 2012, p.27).

Camargo e Bosa (2009, p. 67-69) em seus estudos destacam que o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo desses casos. O autor ressalta que a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

Sabe-se que a escola constitui um espaço de interação e é primordial para o desenvolvimento interpessoal, sendo assim, um espaço natural para a relação entre pares. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO E BOSA, 2009, p.68-69).

As teorias do desenvolvimento social, apesar das variadas abordagens teóricas e metodológicas, concordam que a interação social é a condição de construção do indivíduo e a base para o seu desenvolvimento.

As condições encontradas no autismo envolvem dificuldades de aprendizagem, interação e comunicação, gerando certa complexidade no que se refere ao trabalho a ser realizado pelo educador. Mesmo assim, espera-se um salto a ser dado por esse indivíduo, a partir do contexto de relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do educador e da ação mediadora dos signos (ORRÚ, 2012).

## 2.4 O EDUCANDO AUTISTA E O TRABALHO PEDAGÓGICO

A criança é um ser sociável. O meio onde está inserida influencia no seu desenvolvimento, motivando a construção do seu comportamento. Desta forma, o desenvolvimento social do indivíduo está correlacionado à interação e/ou inclusão deste indivíduo com suas relações entre pares, articuladas pelas mediações desenvolvidas.

De acordo com Drago (2014, p. 127-128), “no cotidiano da prática pedagógica, tem-se observado que a escola, desde muito cedo, passa a ser a grande sociedade organizada à qual a criança estará integrada [...]”. As teorias do desenvolvimento social, apesar das variadas abordagens teóricas e metodológicas, concordam que a interação social é a condição de construção do indivíduo e a base para o seu desenvolvimento.

A criança autista, no que lhe concerne, necessita desta interação social para o estímulo de suas capacidades, e assim, apropriar-se dos conhecimentos e concepções oriundas destas interações entre seus pares.

No que tange o trabalho pedagógico com educandos autistas, Orrú (2012, p. 53) esclarece que, “as abordagens educacionais para o trabalho com alunos autistas têm ficado em torno da visão behaviorista<sup>10</sup>, em razão de sua hegemonia, sobressaindo no trabalho com autistas a vertente da modificação do comportamento por condicionamento operante.”

Numa abordagem comportamental, o trabalho pedagógico desenvolvido com os educandos autistas deverá respeitar a análise dos seguintes pontos: avaliação do comportamento do educando; prática das habilidades verbais; conhecimento do próprio corpo, e do mundo que o cerca; interação social com seus pares; interação por meio da linguagem e suas habilidades cognitivas. A partir de então, busca-se práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do educando autista, respeitando as necessidades de cada indivíduo.

No processo de ensino-aprendizagem do educando autista, que deve ser amplo e organizado, é essencial que o professor interaja através de suas ações pedagógicas, com atividades práticas, repetitivas e lúdicas, procurando reforçar as experiências de sucesso, para que o educando aprenda o desejado, de forma adequada.

Baseado na abordagem comportamental, alguns programas educacionais foram surgindo para desenvolver práticas educativas referentes ao autismo. No Brasil, atualmente, o

---

<sup>10</sup> A teoria behaviorista tem como características não abordar conceitos referentes aos estados mentais, fazendo-o apenas em relação a comportamentos observáveis (ORRÚ, 2012, p.54).

TEACCH<sup>11</sup> é frequentemente utilizado pelos que trabalham com o autismo numa visão comportamental. Nesse método, as atividades propostas aos autistas utilizam-se da linguagem dos símbolos, com rotinas direcionadas e atividades visuais individualizadas, com materiais apropriados e adequados à cada criança, acessíveis e que possibilitem a comunicação dos mesmos. É utilizado imagens para substituir, na comunicação, a ausência da linguagem oral<sup>12</sup> e com um cotidiano recorrente<sup>13</sup> (ORRÚ, 2012, p.60-62).

Segundo Orrú (op. cit.), no caso de pessoas que apresentam deficiência no desenvolvimento da linguagem, do cognitivo e do emocional, como é o caso do autismo, é primordial uma ação educativa constante e mediada por um professor ou profissional atuante. O processo pedagógico com o educando autista irá fundamentar a participação do outro na constituição de sujeito e a relação com o mundo-vida, por meio da ação mediadora.

Para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem do educando autista, é necessário uma proposta educacional que englobe todo o indivíduo, promovendo sua interação social, desenvolvimento da linguagem, do cognitivo e do emocional, bem como sua compreensão de mundo e de sujeito social. O trabalho pedagógico, segundo Orrú (op. cit.), com o educando autista deve perpassar uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos.

### **3 FENOMENOLOGIA E A HERMENÊUTICA: ABORDAGEM, ANÁLISE E REFLEXÃO**

Frente à Educação, a compreensão da pesquisa Fenomenológica oportuniza ao professor a focar o homem, ou seja, compreender o Ser, o modo e o cuidado no que o Ser-á na temporalidade diz respeito à sua possibilidade de vir-a-ser. O homem é um ser-com, isto é, abarcando as formas, constituindo-se com os outros e com o mundo, nunca de forma separada. (MARTINS; BICUDO, 2006 apud KLÜBER; BURAK, 2017, p. 96).

---

<sup>11</sup> O TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com *Deficits* relacionados à Comunicação surgiu, em 1966, como uma prática psicopedagógica. O programa TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. [...] O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando o desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo. Utiliza estímulos visuais e audiocinestésicos visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. (ORRÚ, 2012, p. 60 61).

<sup>12</sup> Em virtude da dificuldade de compreensão, construção e apropriação do conhecimento por parte do autista (ORRÚ, 2012, p.106).

<sup>13</sup> Devido à característica própria do autista em manifestar resistências à mudanças de rotina, modificações no ambiente de seu costume, medo anormal de outras pessoas, objetos ou lugares (ORRÚ, 2012, p.32).

A pesquisa Fenomenológica<sup>14</sup> busca revelar o mundo-vida do sujeito e suas razões, promovendo assim, a ação do sujeito-corpo na temporalidade. No constructo do estudo fenomenológico, a pesquisa em si, trabalha com a descrição da percepção dos objetos percebidos pelos sujeitos. O método Fenomenológico é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teoria sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de pré-conceitos (MARTINS, 1992, p. 50 apud SANTOS, VENTURIM, 2017, p. 3).

A Fenomenologia compreende o viver, o que é significativo para o conhecimento, interpretando e descrevendo o que está claro sobre o objeto pesquisado, ou seja, as experiências vividas sem os conceitos e proposições pré-estabelecidas. Vale ressaltar que, sujeito e o objeto não são separados, antes “estão unidos ontologicamente – cada um com sua ontologia, pois o ser é sempre ser-no-mundo” (BICUDO 2000, p. 14-17).

A dicotomia conceptual entre sujeito e objeto é superada na existência, que é anterior à abstração as coisas, a qualquer conhecimento elaborado. O sujeito tem a experiência imediata do mundo que se dá como presença. Para Sadala (2004, p.2) a Fenomenologia busca:

[...] descrever o fenômeno, e não explica-lo ou buscar relações causais, volta-se para as coisas mesmas como ela se manifesta. Volta às coisas mesmas significa voltar ao mundo da experiência considerando que, antes da realidade objetiva, há um sujeito que a vivência; antes da objetividade há um mundo pré-dado, e, antes de todo conhecimento, há uma vida que o fundamentou (SADALA, 2004, p.2).

Na concepção de Husserl, segundo Salada (op. cit) o fenômeno e o Ser a ser pesquisado são indissociáveis, só pode haver o fenômeno enquanto houver o sujeito que vivência a experiência desse fenômeno. O que fundamenta a fenomenologia é a intencionalidade do pesquisador ao investigar o seu objeto. Assim, não se pode compreender sem conhecer.

Embasado pelo rigor científico, o pesquisador, deve afastar-se de preconceitos *a priori* existente em si mesmo e suspender o fenômeno em *epoché*<sup>15</sup> extrai-se o fenômeno em sua essência, expondo-o, para revelá-lo.

<sup>14</sup> O Filósofo Edmund Husserl (1859-1938) quem formulou as principais linhas desta abordagem e que abriu caminho pra outros pensadores contemporâneos como M. Heidegger, K. Jaspers, J. P. Sartre, M. Merleau-Ponty, dentre outros. [...] (COLTRO, 2000, p.38).

<sup>15</sup> [...] Epoché, no sentido fenomenológico, visa colocar entre parênteses a crença em toda realidade temporal e espacial, isto é, em toda a transcendência. Isto quer dizer que não devemos fazer juízo algum sobre o mundo e tudo aquilo que nele se inclui, até mesmo as mais convincentes evidências científicas, uma vez que as ciências naturais alimentam-se deste mundo empírico. Uma teoria rigorosa do conhecimento deve partir da absoluta e total falta de pressupostos. Evidentemente, isso não quer dizer que devemos negar a existência do mundo, o que seria impossível, mas simplesmente que tudo deve ficar em suspenso, “por decidir” (NASCIMENTO, p.2).

[...] através da “redução fenomenológica” [...] permite ter como dado a essência do fenômeno. E as essências, segundo Husserl, se determinam por sua universalidade. Isto significa que a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os sujeitos. “O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço – diz Husserl – é o mundo que pode ser conhecido por todos” (TRIVIÑOS, 1987, p.46).

O pesquisador deve se preocupar apenas com os fatos vividos pelos sujeitos pesquisados, livres de reflexões pré-existentes e enfatizando as experiências dos sujeitos “[...] apegando-se não aos fatos em si, mas sim aos seus significados” (FORGHIERI 1993 apud COLTRO, 2000, p. 42).

As ideias básicas que respaldam a fenomenologia são: vivência e consciência. E a partir da consciência com intencionalidade compreende-se o significado atribuído ao objeto. “O que objetiva a pesquisa fenomenológica são os significados que os sujeitos atribuem à suas experiências de vida, significados esses que se revelam a partir das descrições realizadas por esses mesmos sujeitos” [...] (MARTINS, 1992 apud CUNHA e OLIVEIRA, 2008, p.8).

O processo metodológico é iniciado pelo movimento da epoché, isto é, pela suspensão de referenciais teóricos prévios e explicação apriorísticas que possui regras (ASTI-VERA 1980 apud COLTRO, 2000, p. 43).

O primeiro momento ou condução com relação a concepções a ser estudadas são de:

- a) Eliminação do subjetivo: assumir atitude objetiva frente ao dado;
- b) Exclusão do teórico: eliminação momentânea de toda hipótese, teoria ou qualquer conhecimento prévio;
- c) Suspensão da tradição: exclusão das tradições das ciências e das autoridades humanas.

A segunda condução, o pesquisador deve percorrer os seguintes passos:

- a) Ver todos os dados, e não somente alguns aspectos do objeto;
- b) Descrever todo o dado, analisando as suas partes.

### 3.1 A TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA PARA ALÇAR O FENÔMENO (DES)VELADO

Seguindo o método fenomenológico, o que norteia o estudo é uma questão reflexiva, por meio de entrevistas e a resposta dos sujeitos é a enunciação da situação vivida no cotidiano do mundo-vida. A atitude filosófica e metodológica do pesquisador é um voltar à coisa mesma, sendo que o discurso do sujeito é o mundo-vida diante dos olhos e possui exatidão para quem

discursiva, apresentando o pré-reflexivo em compreensão das coisas no seu entorno. Segundo Sadala (2004, p.2):

Neste momento, é importante a atitude fenomenológica do pesquisador, que lhe permite abertura para viver a experiência na sua totalidade, tentando isolar todo e qualquer julgamento que interfira na sua abertura para a descrição do fenômeno. Ele procura deixar de lado todo e qualquer pensamento predicativo, concepções, julgamentos que possa ter (SADALA, 2004, p.2).

Seguindo a dinâmica metodológica da Fenomenologia, neste estudo foram entrevistados quatro (04) professores regentes que lecionam com educandos com o Transtorno do Espectro Autista em sala de aula na Escola Municipal Geraldo Castelo, no Município de Campo Grande – MS. Foram elucidadas que as ideias dos professores seriam analisadas e interpretadas para o fundamento de um Trabalho de Conclusão de Curso (APÊNDICE A).

O Quadro 1 apresenta os professores, demonstram os turnos de atuação, graduação e respectivos laudos médicos de seus educandos.

Quadro 1 - Características do sujeito-professor participante no estudo, turno de atuação pedagógica e laudo médico dos educandos

Sujeito	Sexo	Idade	Graduação	Atuação Pedagógica		Laudo da criança	
				Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino
S1	F	38 anos	Pedagogia	1	1	CID: F84; F80; G80. Evolui com quadro sugestivo de TEA, laudo em 15/04/2014.	CID: F84 Portador de TEA, laudo em 13/11/2014.
S2	F	34 anos	Pedagoga e Pós em Gestão de Projeto, Administração e Coordenação Pedagógica		1		CID-10: F84 - Autismo Infantil. Quadro psicopatológico compatível com TEA, laudo em 22/12/2014.
S3	F	46 anos	Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia		1		CID: F84; F81.9. Atraso Global do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem. Laudo em Dezembro/2015.
S4	F	57 anos	Pedagoga e Pós em Alfabetização		1		CID-10: F84 – Autismo Infantil. Quadro psicopatológico compatível com TEA, laudo em 22/12/2014.

Fonte: Acervo do pesquisador acadêmico/2016

### 3.2 ANÁLISE IDEOGRÁFICA

A Análise Ideográfica é uma expressão advinda do termo *idiosincrasia* e que corresponde à representação das ideias do sujeito e sua individualidade. O primeiro movimento advém de uma questão reflexiva “[...] o ponto de maior importância nesta modalidade [...], pois ela indica a trajetória a ser percorrida pela investigação, definindo procedimentos e sujeitos, apontando a direção e respectiva interpretação” (BICUDO, 2000, p. 81).

A questão reflexiva (APÊNDICE B) que norteou este estudo foi: Como é a prática pedagógica do professor na inclusão social? De posse das concepções por meio de entrevista, o pesquisador elabora a Análise Ideográfica. Este momento possui três ações didáticas. Primeiramente, destaca-se o discurso do sujeito, isto é, a apresentação da fala relacionada ao

questionamento reflexivo da temática em estudo e o pesquisador deve, no decorrer da apresentação, ocultar a identidade dos sujeitos (ex.: primeiro indivíduo entrevistado = S1).

A segunda atitude didática é a fragmentação dos discursos promovendo a Unidade de Significados (Us), caracterizando a descrição de cada sujeito e a forma original de cada descrição. O Discurso Articulado é o último momento didático a ser utilizado na Análise Ideográfica, é uma transcrição para a linguagem do pesquisador, uma ação do pesquisador, ou seja, apresenta a compreensão da linguagem enunciativa de cada discurso dos sujeitos às asserções articulada do discurso (QUADROS 2 a 5).

Vale que o pesquisador realizando uma série de reduções alcança o resíduo do fenômeno, as essências e ideias. E dessa forma chega-se às unidades de significado, com recortes julgados significativos pelo pesquisador, com fragmento das entrevistas descritas que respondem à pergunta do pesquisador e assim efetiva-se a análise ideográfica (CUNHA e OLIVEIRA 2008; p. 05).

Quadro 2 – Análise ideográfica do discurso: o processo de ensino aprendizagem do educando autista.

Discurso da linguagem do sujeito (S1)	Redução unidade de significado (S1)	Asserções articulada do discurso (S1)
<p>Então, o que eu faço! Pela manhã, o meu plano é pra turma toda, eu mando pra D <b>[nome oculto do auxiliar]</b>, a gente senta e conversa aquilo que ela vai trabalhar. O A <b>[nome oculto do educando]</b> já está no processo silábico. Tá começando as sílabas. Já reconhece as sílabas começou agora. Os números, ele já passou do 11. Os números ele não queria fazer, ele era mais relutante. Agora ele já não, já começou a desenvolver. A quantidade, ele já conseguiu colocar a quantidade ligada ao numeral. Então ele já está tendo mais aceitação para a matemática, ele tinha mais resistência. Aí! O que a gente faz? A gente senta, vê o que eu vou trabalhar com a turma, por exemplo, se eu tô trabalhando a letra G com a turma, ela separa todas as sílabas simples daquela letra. As compostas e complexas ele não entrou em nenhuma. Então, conforme eu trabalho as compostas com a turma, ele vai fixando as simples daquela letra, do fonema daquela letra. Então, a gente faz com ele mais assim, eu faço um plano, depois eu sento com ela e a gente faz um plano pra ele. Então? O que ela faz? Ela pega todo esse conteúdo, a ideia que eu trouxe pra ela pra trabalhar com ele</p>	<p>1) Então, o que eu faço! Pela manhã, o meu plano é pra turma toda,  2) [...] eu mando pra D <b>[nome oculto do auxiliar]</b>, a gente senta e conversa aquilo que ela vai trabalhar.  3) O A <b>[nome oculto do educando]</b> já está no processo silábico. Tá começando as sílabas. Já reconhece as sílabas começou agora.  4) Os números, ele já passou do 11. Os números ele não queria fazer, ele era mais relutante. Agora ele já não, já começou a desenvolver.  5) A quantidade, ele já conseguiu colocar a quantidade ligada ao numeral. Então ele já está tendo mais aceitação para a matemática, ele tinha mais resistência.  6) Aí! O que a gente faz? A gente senta, vê o que eu vou trabalhar com a turma, por exemplo, se eu tô trabalhando a letra G com a turma,  7) ela separa todas as sílabas simples daquela letra. As compostas e complexas ele não entrou em nenhuma.  8) Então, conforme eu trabalho as compostas com a turma,  9) [...] ele vai fixando as simples daquela letra, do fonema daquela letra.</p>	<p>Segundo S1, no período matutino, possui um plano geral que é posteriormente discutido com o professor do atendimento pedagógico especializado (APE). Percebe-se que o educando A <b>[nome oculto do educando]</b> começa a reconhecer as sílabas (processo silábico) e, ainda, com relação a matemática, após uma certa relutância, já reconhece os numerais e quantidade. As atividades propostas para o restante da turma são adaptadas para o educando A <b>[nome oculto do educando]</b>, de forma que ele possa realizá-las. Tudo o que está sendo trabalhado em sala, é trabalhado com o educando A <b>[nome oculto do educando]</b>. A avaliação é diária e de acordo com o desenvolvimento das atividades. No período da tarde, segundo o S1, a mãe do educando P <b>[nome oculto do educando]</b> é mais presente, conversa com a S1 e com a professora do APE sobre o desenvolvimento do educando P <b>[nome oculto do educando]</b>. A S1 considera o educando P <b>[nome oculto do educando]</b> com um grau mais profundo do autismo, não-verbal e está começando a reconhecer as letras de seu nome, iniciando o processo de alfabetização.</p>

Continuação do Quadro 2

Discurso da linguagem do sujeito (S1)	Redução unidade de significado (S1)	Asserções articulada do discurso (S1)
<p>ou se eu tô trabalhando com algum projeto com a sala e ela vem. Aí algumas atividades ela faz, vê se vai encaixar no conteúdo. Por exemplo, hoje eu trabalhei com a turma produção textual, jornal. Fizemos a leitura, falamos do trabalho do jornal, o que se precisa para se montar um jornal. Enquanto isso, nós recortamos palavras pra ele, pra ele ir localizando as sílabas. Onde que tá o BE? Onde que tá o BA? Pra ver se ele conseguia localizar aquelas sílabas nas palavras do contexto do jornal. Então ele pegou um jornal e ele tinha que localizar no jornal algumas palavras. Então? Ele fez o mesmo trabalho da sala de aula, porém, voltada pra ele. Adaptado pra ele. O processo de avaliação dele é feito tudo por, a gente não faz avaliações com ele. É tudo feito assim, com o desenvolvimento. Ele faz uma atividade, a gente faz a avaliação daquela atividade: como ele reagiu, como ele se saiu naquela atividade, onde que a gente vai retomar na próxima aula, então é feito tudo na hora. Então? A D [nome oculto do auxiliar] faz, eu vou até a mesa, eu observo o que ela está fazendo, aí depois ela faz esse registro e eu assino esse registro dela.</p> <p>Então? À tarde, o P [nome oculto do educando] a mãe é mais</p>	<p>10) Então, a gente faz com ele mais assim, eu faço um plano, depois eu sento com ela e a gente faz um plano pra ele.</p> <p>11) Então? O que ela faz? Ela pega todo esse conteúdo,</p> <p>12) [...] a ideia que eu trouxe pra ela pra trabalhar com ele ou se eu tô trabalhando com algum projeto com a sala e ela vem.</p> <p>13) Aí algumas atividades ela faz, vê se vai encaixar no conteúdo.</p> <p>14) Por exemplo, hoje eu trabalhei com a turma produção textual, jornal.</p> <p>15) Fizemos a leitura, falamos do trabalho do jornal, o que se precisa para se montar um jornal.</p> <p>16) Enquanto isso, nós recortamos palavras pra ele, pra ele ir localizando as sílabas.</p> <p>17) Onde que tá o BE? Onde que tá o BA? Pra ver se ele conseguia localizar aquelas sílabas nas palavras do contexto do jornal.</p> <p>18) Então ele pegou um jornal e ele tinha que localizar no jornal algumas palavras.</p> <p>19) Então? Ele fez o mesmo trabalho da sala de aula, porém, voltada pra ele.</p> <p>20) Adaptado pra ele.</p> <p>21) O processo de avaliação dele é feito tudo por, a gente não faz avaliações com ele.</p> <p>22) É tudo feito assim, com o desenvolvimento. Ele faz uma</p>	<p>Destaca ainda que o educando P [nome oculto do educando] tem dificuldades motoras, não consegue segurar no lápis sozinho, mesmo os adaptados. E ainda, é mais agitado, teve muitas faltas ao longo do ano. A S1 ressalta também que o processo de alfabetização e as práticas em sala de aula não tiveram uma continuidade ao longo do ano. A S1 percebe que o educando P [nome oculto do educando] compreende as falas do entorno, e quase sempre respeita as orientações passadas. O educando P [nome oculto do educando] além da escola, tem apoio familiar e frequenta a Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA), onde faz atendimentos especializados. A S1 não possui conhecimento direto com relação ao autismo, mas tem o apoio e orientação das APEs para desenvolver suas práticas pedagógicas.</p>

Continuação do Quadro 2

Discurso da linguagem do sujeito (S1)	Redução unidade de significado (S1)	Asserções articulada do discurso (S1)
<p>presente. Ela vem, conversa comigo, conversa com a E [nome oculto do auxiliar]. Porém, o P [nome oculto do educando] tem um grau mais profundo do autismo. Não sei se você percebeu? Ele não fala, o que a gente passa de conhecimento pra ele a gente não tem muitas respostas. Então ele é uma criança que a gente acha que vai surgir efeito, quando a gente menos esperar, né? Então, o P [nome oculto do educando] tá bem mais atrás em nível de conteúdo, bem iniciando mesmo! É a letrinha do nome dele, a letrinha do começo de palavras, do bola, o F, o B, os sons, porque ele não pronuncia palavras. Ele faltou muitas aulas esse ano, ele ficou muito doente, tiveram que trocar a medicação dele, porque ele estava muito agitado. Então, então várias coisas que justificam a dificuldade dele. Ele tem uma dificuldade motora, ele não consegue pegar no lápis direitinho, ele precisa de um apoio. O A [nome oculto do educando] escreve o nome dele, por mais que seja com dificuldade, mas escreve. Já o P [nome oculto do educando] não!</p> <p>Eu sei que o P [nome oculto do educando], além da escola, faz o AMA [Associação de Pais e Amigos do Autista] com a mãe.</p>	<p>atividade, a gente faz a avaliação daquela atividade: como ele reagiu, como ele se saiu naquela atividade, onde que a gente vai retomar na próxima aula, então é feito tudo na hora.</p> <p>23) Então? A D [nome oculto do auxiliar] faz, eu vou até a mesa,</p> <p>24) [...] eu observo o que ela está fazendo,</p> <p>25) [...] aí depois ela faz esse registro e eu assino esse registro dela.</p> <p>26) Então? À tarde, o P [nome oculto do educando] a mãe é mais presente.</p> <p>27) Ela vem, conversa comigo, conversa com a E [nome oculto do auxiliar].</p> <p>28) Porém, o P [nome oculto do educando] tem um grau mais profundo do autismo. Não sei se você percebeu?</p> <p>29) Ele não fala, o que a gente passa de conhecimento pra ele a gente não tem muitas respostas.</p> <p>30) Então ele é uma criança que a gente acha que vai surgir efeito, quando a gente menos esperar, né?</p> <p>31) Então, o P [nome oculto do educando] tá bem mais atrás em nível de conteúdo, bem iniciando mesmo!</p> <p>32) É a letrinha do nome dele, a letrinha do começo de palavras, do</p>	

Continuação do Quadro 2

Discurso da linguagem do sujeito (S1)	Redução unidade de significado (S1)	Asserções articulada do discurso (S1)
<p>Então, ele é uma criança que tem um apoio da família, mas ele tem um grau mais... chama de clássico o autismo dele. E quando ele tá bravo ele grita mais ainda. Você vai sair? Aí a E <b>[nome oculto do auxiliar]</b> fala você está ouvindo, P? Vai sair, vai ao banheiro e vai voltar. Hoje ele não queria voltar, mas geralmente ele vai e ele volta. O P <b>[nome oculto do educando]</b> e a E <b>[nome oculto do auxiliar]</b> vai fazendo as atividades. Eu gosto da forma como elas trabalham porque me deixa mais segura. Até porque eu não tenho conhecimento direto nessa área, eu aprendo conforme elas mesmas vão me orientando, né? Elas me orientam. No começo do ano eu sentei e falei e agora? Como está essa criança? O que eu preciso fazer? Ele tá nesse processo, tá aqui, parou nesse conteúdo, nós não conseguimos avançar nesse, então nós vamos trabalhar a partir deste. Então, quando eu me localizei, aí que nós sentamos e conversamos. Oh! Com o A <b>[nome oculto do educando]</b> nós vamos trabalhar nesse jeito, trabalhar dessa forma e o P <b>[nome oculto do educando]</b> a gente vai continuar trabalhando as vogais, as letras do nome dele pra fixar, depois nós vamos entrar em outros conteúdos. Mas o P <b>[nome oculto do educando]</b> foi isso que</p>	<p>bola, o F, o B, os sons, porque ele não pronuncia palavras.</p> <p>33) Ele faltou muitas aulas esse ano, ele ficou muito doente, tiveram que trocar a medicação dele, porque ele estava muito agitado.</p> <p>34) Então, então várias coisas que justificam a dificuldade dele.</p> <p>35) Ele tem uma dificuldade motora, ele não consegue pegar no lápis direitinho,</p> <p>36) ele precisa de um apoio. O A <b>[nome oculto do educando]</b> escreve o nome dele, por mais que seja com dificuldade, mas escreve.</p> <p>37) Já o P <b>[nome oculto do educando]</b> não! Eu sei que o P <b>[nome oculto do educando]</b>, além da escola, faz o AMA [Associação de Pais e Amigos do Autista] com a mãe.</p> <p>38) Então, ele é uma criança que tem um apoio da família, mas ele tem um grau mais... chama de clássico o autismo dele.</p> <p>39) E quando ele tá bravo ele grita mais ainda.</p> <p>40) Você vai sair? Aí a E <b>[nome oculto do auxiliar]</b> fala você está ouvindo, P <b>[nome oculto do educando]</b>? Vai sair, vai ao banheiro e vai voltar. Hoje ele não queria voltar, mas geralmente ele vai e ele volta.</p>	

Continuação do Quadro 2

Discurso da linguagem do sujeito (S1)	Redução unidade de significado (S1)	Asserções articulada do discurso (S1)
<p>aconteceu, teve bastantes faltas: bastantes faltas, teve que ficar... afastou, ficou doente, ai voltou, ai ficou doente de novo, daí voltou, então não teve aquela continuidade.</p>	<p>41) O P [nome oculto do educando] e a E [nome oculto do auxiliar] vai fazendo as atividades. Eu gosto da forma como elas trabalham porque me deixa mais segura.</p> <p>42) Até porque eu não tenho conhecimento direto nessa área, eu aprendo conforme elas mesmas vão me orientando, né? Elas me orientam.</p> <p>43) No começo do ano eu sentei e falei e agora? Como está essa criança? O que eu preciso fazer?</p> <p>44) Ele tá nesse processo, tá aqui, parou nesse conteúdo, nós não conseguimos avançar nesse, então nós vamos trabalhar a partir deste.</p> <p>45) Então, quando eu me localizei, aí que nós sentamos e conversamos.</p> <p>46) Oh! Com o A [nome oculto do educando] nós vamos trabalhar nesse jeito, trabalhar dessa forma</p> <p>47) [...] e o P [nome oculto do educando] a gente vai continuar trabalhando as vogais, as letras do nome dele pra fixar,</p> <p>48) [...] depois nós vamos entrar em outros conteúdos.</p> <p>49) Mas o P [nome oculto do educando] foi isso que aconteceu: teve bastantes faltas, bastantes faltas, teve que ficar... afastou, ficou doente, ai voltou, ai ficou doente de novo, daí voltou, então não teve aquela continuidade.</p>	

Quadro 3 – Análise Ideográfica do discurso: no processo de ensino aprendizagem do educando autista.

Discurso da linguagem do sujeito (S2)	Redução unidade de significado (S2)	Asserções articulada do discurso (S2)
<p>O E [nome oculto do educando] tem um professor auxiliar que é o professor A [nome oculto do auxiliar], que é um excelente professor. Eu passo todo o meu planejamento para o professor A [nome oculto do auxiliar] e ele faz as adequações dessas atividades, faz direcionado com ele. Quem monta o portfólio é o professor A [nome oculto do auxiliar], até mesmo quando vem às pessoas da educação especial na escola eu não participo da reunião. Então a avaliação é dele e não comigo. Porém, eu também tenho o costume de me aproximar enquanto ele está fazendo as atividades dele, de fazer a turma interagir mais com ele com brincadeiras. Mas o meu trabalho, vamos dizer que eu sou um apoio, praticamente, do professor A [nome oculto do auxiliar]. Quem conduz a atividade com ele, E [nome oculto do educando] - por que ele é um autismo grave - é o professor A [nome oculto do auxiliar], então eu participo. O aluno tá fazendo uma atividade, então eu vou, sento junto, Ah! Vamos montar, dessa forma. Sim, porque ele tem que fazer toda a adaptação. E ele monta. O E [nome oculto do educando] tem um quadrinho na sala pra ele saber a</p>	<p>1) O E [nome oculto do educando] tem um professor auxiliar que é o professor A [nome oculto do auxiliar], que é um excelente professor.  2) Eu passo todo o meu planejamento para o professor A [nome oculto do auxiliar]  3) [...] e ele faz as adequações dessas atividades, faz direcionado com ele.  4) Quem monta o portfólio é o professor A [nome oculto do auxiliar],  5) [...] até mesmo quando vem às pessoas da educação especial na escola  6) [...] eu não participo da reunião.  7) Então a avaliação é dele e não comigo.  8) Porém, eu também tenho o costume de me aproximar enquanto ele está fazendo as atividades dele,  9) [...] de fazer a turma interagir mais com ele com brincadeiras.  10) Mas o meu trabalho, vamos dizer que eu sou um apoio, praticamente, do professor A [nome oculto do auxiliar].  11) Quem conduz a atividade com ele, E [nome oculto do educando]  12) [...] - por que ele é um autismo grave - é o professor A [nome oculto do auxiliar],  13) [...] então eu participo.</p>	<p>Segundo S2, o planejamento é repassado para o professor do atendimento pedagógico especializado (APE) que faz então, as adequações necessárias e monta o portfólio para o educando E [nome oculto do educando]. A S2 relata que não participa das reuniões com os técnicos da Educação Especial, mas que tem o costume de se aproximar e participar das atividades com o educando E [nome oculto do educando], e fazer a turma interagir com ele. Ressalta que se considera um apoio do professor A [nome oculto do auxiliar], pois é ele quem conduz o trabalho pedagógico com o educando. E ainda que, o educando E [nome oculto do educando] é agitado, com momentos de autoagressão e que o professor de atendimento pedagógico especializado por ser firme, não o deixa se machucar. Para a S2 não tem como comparar a alfabetização de uma criança que não tem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com uma que tem, mas que o educando E [nome oculto do educando] vem evoluindo pedagogicamente.</p>

Continuação do Quadro 3

Discurso da linguagem do sujeito (S2)	Redução unidade de significado (S2)	Asserções articulada do discurso (S2)
<p>hora de cada coisa, então eu vejo que o E <b>[nome oculto do educando]</b> evoluiu muito. Principalmente com as crianças, de permanecer em sala, de interagir com ele. Porque no começo do ano ele não aceitava muito. Hoje ele é uma criança mais calma. Lógico que assim, né? O Autista, você sabe, cada dia, um dia. Ele tem o mundo dele. Tem dia que ele não quer ficar em sala. O E <b>[nome oculto do educando]</b> já é mais agitado. Tanto que o professor que acompanha o E <b>[nome oculto do educando]</b> tem que ser um professor bem firme. Porque ele bate muito a cabeça, então tem que ser uma pessoa bem firme, até pra poder segurá-lo, né? Pra ele não se machucar. Mas mesmo nessa agitação, você vê evolução nele. Não tem como comparar a alfabetização de uma criança que não tenha a mesma síndrome, mas ele é uma criança que tem mostrado sua evolução.</p>	<p>14) O aluno tá fazendo uma atividade, então eu vou, sento junto, Ah! Vamos montar, dessa forma.</p> <p>15) Sim, porque ele tem que fazer toda a adaptação. E ele monta.</p> <p>16) O E <b>[nome oculto do educando]</b> tem um quadrinho na sala pra ele saber a hora de cada coisa,</p> <p>17) [...] então eu vejo que o E <b>[nome oculto do educando]</b> evoluiu muito.</p> <p>18) Principalmente com as crianças, de permanecer em sala, de interagir com ele.</p> <p>19) Porque no começo do ano ele não aceitava muito.</p> <p>20) Hoje ele é uma criança mais calma.</p> <p>21) Lógico que assim, né? O Autista, você sabe, cada dia, um dia.</p> <p>22) Ele tem o mundo dele. Tem dia que ele não quer ficar em sala.</p> <p>23) O E <b>[nome oculto do educando]</b> já é mais agitado.</p> <p>24) Tanto que o professor que acompanha o E <b>[nome oculto do educando]</b> tem que ser um professor bem firme.</p> <p>25) Porque ele bate muito a cabeça,</p> <p>26) [...] então tem que ser uma pessoa bem firme, até pra poder segurá-lo, né? Pra ele não se machucar.</p>	

Continuação do Quadro 3

<b>Discurso da linguagem do sujeito (S2)</b>	<b>Redução unidade de significado (S2)</b>	<b>Asserções articulada do discurso (S2)</b>
	27) Mas mesmo nessa agitação, você vê evolução nele. 28) Não tem como comparar a alfabetização de uma criança que não tenha a mesma síndrome, 29) [...] mas ele é uma criança que tem mostrado sua evolução.	

Quadro 4 - Análise Ideográfica do discurso: no processo de ensino aprendizagem do educando autista.

Discurso da linguagem do sujeito (S3)	Redução unidade de significado (S3)	Asserções articulada do discurso (S3)
<p>O M [nome oculto do educando] apesar de ser tido como um aluno a ser incluso, é um aluno muito tranquilo em sala. Ele é muito receptivo, muito carinhoso, procura fazer as atividades. Ele já melhorou muito. Ele chegou na escola sem estar alfabetizado, hoje ele já consegue ler. Nos primeiros dias, no primeiro bimestre quando ele não lia, ele ficava muito ansioso quando tinha os momentos de leitura, né? Ele ficava bastante ansioso até de certa forma agressivo. Por quê? Porque ele não sabia ler e era uma grande vontade que ele tinha, um grande desejo que ele tinha. Em sala de aula eu tenho um apoio muito grande da professora que fica com ele. Ela é uma ótima professora. Toda atividade que eu passo, a prova, eu mando para a coordenação e mando pra ela no e-mail. Aí ela faz as adaptações necessárias pra que ele possa fazer e desenvolver de uma forma mais concreta. Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações.</p>	<p>1) O M [nome oculto do educando] apesar de ser tido como um aluno a ser incluso, é um aluno muito tranquilo em sala.</p> <p>2) Ele é muito receptivo, muito carinhoso, procura fazer as atividades. Ele já melhorou muito.</p> <p>3) Ele chegou na escola sem estar alfabetizado, hoje ele já consegue ler.</p> <p>4) Nos primeiros dias, no primeiro bimestre quando ele não lia, ele ficava muito ansioso quando tinha os momentos de leitura, né?</p> <p>5) Ele ficava bastante ansioso até de certa forma agressivo.</p> <p>6) Por quê? Porque ele não sabia ler e era uma grande vontade que ele tinha, um grande desejo que ele tinha.</p> <p>7) Em sala de aula eu tenho um apoio muito grande da professora que fica com ele. Ela é uma ótima professora.</p> <p>8) Toda atividade que eu passo, a prova, eu mando para a coordenação e mando pra ela no e-mail.</p> <p>9) Aí ela faz as adaptações necessárias pra que ele possa fazer e desenvolver de uma forma mais concreta.</p> <p>10) Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações.</p>	<p>A S3 destaca que o educando M [nome oculto do educando] é muito receptivo, carinhoso e procura desenvolver as atividades propostas, mostra um desenvolvimento pedagógico. Relata que no início do bimestre, quando ainda o educando M [nome oculto do educando] não lia, demonstrava ansiedade, de certa forma agressivo, pois tinha muita vontade de aprender a ler. A S3 destaca o apoio e o profissionalismo da professora do atendimento pedagógico especializado (APE), e ainda que, é a APE quem faz as adaptações necessárias nas atividades e nas provas para que o educando possa desenvolvê-las de uma forma mais concreta. De acordo com a S3, sua prática pedagógica com relação ao educando é de propiciar um aprendizado igual ao dos demais, ou seja, todos os conteúdos, as provas, as atividades propostas são realizadas pelo educando e aos demais, com apenas algumas adaptações de ordem prática.</p>

Continuação do Quadro 4

<b>Discurso da linguagem do sujeito (S3)</b>	<b>Redução unidade de significado (S3)</b>	<b>Asserções articulada do discurso (S3)</b>
<p>Por exemplo, quando a questão tem que escrever muito, ela faz pra ele de alternativas; tira algumas questões pra não ficar muitas questões, até porque o tempo de concentração dele é menor e a gente também tem que respeitar isso. Mas assim, todo o conteúdo que tá na minha prova, tem na prova dele, então eu avalio igualmente. E isso tem ajudado ele; tem evoluído muito, na aprendizagem. A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos. O que é feito é uma adaptação pra que ele possa fazer sempre voltado mais para a questão prática. Pela idade dele, é possível identificar que ele já repetiu algumas vezes, ele estudou em escola particular. Ele veio de outra escola, veio de uma escola particular e, assim, ele tinha uma ansiedade de querer ler que na outra escola ele não conseguiu, acho que porque ele não tinha esse apoio que ele tem aqui. Então, como ele tem esse apoio ele melhorou bastante, então, ele vai respondendo cada vez mais a esses desafios, né? Ele está evoluindo dentro das possibilidades dele, mas com tudo que é aplicado com o terceiro ano. Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também.</p>	<p>11) Por exemplo, quando a questão tem que escrever muito, ela faz pra ele de alternativas; tira algumas questões pra não ficar muitas questões, até porque o tempo de concentração dele é menor e a gente também tem que respeitar isso.</p> <p>12) Mas assim, todo o conteúdo que tá na minha prova, tem na prova dele, então eu avalio igualmente.</p> <p>13) E isso tem ajudado ele; tem evoluído muito, na aprendizagem.</p> <p>14) A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos.</p> <p>15) O que é feito é uma adaptação pra que ele possa fazer sempre voltado mais para a questão prática.</p> <p>16) Pela idade dele, é possível identificar que ele já repetiu algumas vezes, ele estudou em escola particular.</p> <p>17) Ele veio de outra escola, veio de uma escola particular e, assim, ele tinha uma ansiedade de querer ler</p> <p>18) [...] que na outra escola ele não conseguiu, acho que porque ele não tinha esse apoio que ele tem aqui.</p> <p>19) Então, como ele tem esse apoio ele melhorou bastante,</p> <p>20) [...] então, ele vai respondendo cada vez mais a esses desafios, né?</p>	<p>Observa-se que a evolução interativa e pedagógica do educando é devido ao apoio recebido na escola. Com essa ação interativa vem respondendo cada vez mais positivamente aos desafios e evoluindo gradativamente dentro das suas possibilidades, com práticas pedagógicas adaptadas.</p>

Continuação do Quadro 4

<b>Discurso da linguagem do sujeito (S3)</b>	<b>Redução unidade de significado (S3)</b>	<b>Asserções articulada do discurso (S3)</b>
	<p>21) Ele está evoluindo dentro das possibilidades dele, mas com tudo que é aplicado com o terceiro ano.</p> <p>22) Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também.</p>	

Quadro 5 - Análise Ideográfica do discurso: no processo de ensino aprendizagem do educando autista.

<b>Discurso da linguagem do sujeito (S4)</b>	<b>Redução unidade de significado (S4)</b>	<b>Asserções articulada do discurso (S4)</b>
<p>Na realidade quem faz é a professora auxiliar, ela quem faz a adaptação das minhas atividades, quando possível. Senão, ela propõe uma outra atividade. Sim, ela faz a adaptação pra ele. Tem dia que ele está mais agitado. As práticas são mais lúdicas, outras são matérias adaptadas pra ele, e também há atividades visuais, bastantes visuais, porque o autista é bem visual. Até porque as crianças já está bem adiantada e já tem coisa que não há como adaptar pra ele. A maioria não dá. Algumas coisas dá! Já estamos caminhando para o final do ano. Já foi difícil conseguir com que ele parasse dentro da sala, que ele ficasse lá sentado e tudo. Então, agora é uma outra etapa, né? Pra conseguir essa outra parte do conhecimento. Foi assim, mais uma adaptação à escola, à sala, essa questão aí de sair da fralda, de alimentação. Já está querendo falar algumas palavras.</p>	<p>1) Na realidade quem faz é a professora auxiliar, ela quem faz a adaptação das minhas atividades, quando possível.  2) Senão, ela propõe uma outra atividade.  3) Sim, ela faz a adaptação pra ele.  4) Tem dia que ele está mais agitado.  5) As práticas são mais lúdicas, outras são matérias adaptadas pra ele,  6) [...] e também há atividades visuais, bastantes visuais, porque o autista é bem visual.  7) Até porque as crianças já está bem adiantada e já tem coisa que não há como adaptar pra ele. A maioria não dá. Algumas coisas dá! 8) Já estamos caminhando para o final do ano.  9) Já foi difícil conseguir com que ele parasse dentro da sala, que ele ficasse lá sentado e tudo.  10) Então, agora é uma outra etapa, né? Pra conseguir essa outra parte do conhecimento.  11) Foi assim, mais uma adaptação à escola, à sala, essa questão aí de sair da fralda, de alimentação.  12) Já está querendo falar algumas palavras.</p>	<p>Segundo a professora S4, o atendimento pedagógico especializado (APE) é realizado pela professora auxiliar que faz as adaptações das atividades propostas quando possível, seguindo o plano de aula ou propõe, quando não possível uma adaptação, uma nova atividade para o educando. Relata que há dias em que o educando está mais agitado, então as práticas pedagógicas são mais lúdicas e ou, com atividades visuais. Devido aos demais alunos estarem bem mais adiantados com relação ao conteúdo programado do que o educando com necessidade educativa especial (NEE). Para a S4 a maioria das atividades pedagógicas propostas não é possível de serem adaptadas para o educando, e ressalta ainda que, o educando é não-verbal e está mais na fase de adaptação à escola e à dinâmica de sala de aula.</p>

### 3.3 ANÁLISE NOMOTÉTICA

O segundo movimento no método Fenomenológico é a Análise Nomotética. Este é movimento em que pesquisador parte para a busca de pontos de convergências, divergências e peculiaridades, trata-se da *análise nomotética*.

Nesse caminhar da análise ideográfica para a análise nomotética são tematizadas e categorizadas as convergências que serão interpretadas pelo pesquisador, que trará para a compreensão dos dados obtidos o conhecimento e os dados de estudos a respeito do tema, procurando ampliar a discussão e a compreensão dos significados desses no universo do conhecimento científico (SADALA, 2004, p. 09).

E nesse constructo metodológico, por vez, o pesquisador caracteriza-se a estrutura geral dos fenômenos, apresentando assim a Confluência Temática (Quadro 5). Este é o momento da divergência das concepções indica percepções individuais que são modo pessoal dos sujeitos a reagirem mediante agentes externos.

Quadro 6 – Confluências temáticas: no processo de ensino aprendizagem do educando autista.

Asserções dos Sujeitos		Confluências Temáticas																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Então, o que eu faço! Pela manhã, o meu plano é pra turma toda, (S1-Us1)	X																		
2	[...] eu mando pra D [nome oculto do auxiliar], a gente senta e conversa aquilo que ela vai trabalhar. (S1-Us2)			X																
3	O A [nome oculto do educando] já está no processo silábico. Tá começando as sílabas. Já reconhece as sílabas começou agora. (S1-Us3)																			
4	Os números, ele já passou do 11. Os números ele não queria fazer, ele era mais relutante. Agora ele já não, já começou a desenvolver. (S1-Us4)																			
5	A quantidade, ele já conseguiu colocar a quantidade ligada ao numeral. Então ele já está tendo mais aceitação para a matemática, ele tinha mais resistência. (S1-Us5)																			
6	Aí! O que a gente faz? A gente senta, vê o que eu vou trabalhar com a turma, por exemplo, se eu tô trabalhando a letra G com a turma, (S1-Us6)	X		X																
7	ela separa todas as sílabas simples daquela letra. As compostas e complexas ele não entrou em nenhuma. (S1-Us7)					X														
8	Então, conforme eu trabalho as compostas com a turma, (S1-Us8)		X																	
9	[...] ele vai fixando as simples daquela letra, do fonema daquela letra. (S1-Us9)						X													
10	Então, a gente faz com ele mais assim, eu faço um plano, depois eu sento com ela e a gente faz um plano pra ele. (S1-Us10)	X		X															X	
11	Então? O que ela faz? Ela pega todo esse conteúdo, (S1-Us11)			X																
12	[...] a ideia que eu trouxe pra ela pra trabalhar comele ou se eu tô trabalhando com algum projeto com a sala e ela vem. (S1-Us12)	X		X					X											
13	Aí algumas atividades ela faz, vê se vai encaixar no conteúdo. (S1-Us13)		X	X					X			X								
14	Por exemplo, hoje eu trabalhei com a turma produção textual, jornal. (S1-Us14)		X																	
15	Fizemos a leitura, falamos do trabalho do jornal, o que se precisa para se montar um jornal. (S1-Us15)																			

1- Plano de aula habitual; 2- Metodologia habitual; 3- Adequação do plano de aula; 4- Falta a capacitação ao professor; 5- Metodologia do ensino; 6- Avaliação do Professor; 7- Avaliação NUEDE; 8- Interação Pedagógica dos educadores; 9- Processo do ensino e aprendizagem; 10- Metodologia da avaliação do Professor Auxiliar; 11- Registros das aulas; 12- Interação de família, professores e educandos; 13- História de vida do educando; 14- Diagnóstico comportamental do educando; 15- Coordenação motora; 16- Participação em sala de aula; 17- Intervenção Disciplinar/Pedagógica; 18- Inclusão Social; 19- Observação de Exclusão Social.

Continuação do Quadro 6

Asserções dos Sujeitos		Confluências Temáticas																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
16	Enquanto isso, nós recortamos palavras pra ele, pra ele ir localizando as sílabas. (S1-Us16)					X			X											
17	Onde que tá o BE? Onde que tá o BA? Pra ver se ele conseguia localizar aquelas sílabas nas palavras do contexto do jornal. (S1-Us17)					X				X										
18	Então ele pegou um jornal e ele tinha que localizar no jornal algumas palavras. (S1-Us18)					X				X										
19	Então? Ele fez o mesmo trabalho da sala de aula, porém, voltada pra ele. (S1-Us19)		X			X													X	
20	Adaptado pra ele. (S1-Us20)					X			X											
21	O processo de avaliação dele é feito tudo por, a gente não faz avaliações com ele. (S1-Us21)						X				X									
22	É tudo feito assim, com o desenvolvimento. Ele faz uma atividade, a gente faz a avaliação daquela atividade: como ele reagiu, como ele se saiu naquela atividade, onde que a gente vai retomar na próxima aula, então é feito tudo na hora. (S1-Us22)								X	X	X									
23	Então? A D [nome oculto do auxiliar] faz, eu vou até a mesa, (S1-Us23)						X		X											
24	[...] eu observo o que ela está fazendo, (S1-Us24)								X											
25	[...] aí depois ela faz esse registro e eu assino esse registro dela. (S1-Us25)																			
26	Então? À tarde, o P [nome oculto do educando] a mãe é mais presente. (S1-Us26)												X							
27	Ela vem, conversa comigo, conversa com a E [nome oculto do auxiliar]. (S1-Us27)												X							
28	Porém, o P [nome oculto do educando] tem um grau mais profundo do autismo. Não sei se você percebeu? (S1-Us28)													X						
29	Ele não fala, o que a gente passa de conhecimento pra ele a gente não tem muitas respostas. (S1-Us29)																X			
30	Então ele é uma criança que a gente acha que vai surgir efeito, quando a gente menos esperar, né? (S1-Us30)						X													
31	Então, o P [nome oculto do educando] tá bem mais atrás em nível de conteúdo, bem iniciando mesmo! (S1-Us31)						X			X							X			

1- Plano de aula habitual; 2- Metodologia habitual; 3- Adequação do plano de aula; 4- Falta a capacitação ao professor; 5- Metodologia do ensino; 6- Avaliação do Professor; 7- Avaliação NUEDE; 8- Interação Pedagógica dos educadores; 9- Processo do ensino e aprendizagem; 10- Metodologia da avaliação do Professor Auxiliar; 11- Registros das aulas; 12- Interação de família, professores e educandos; 13- História de vida do educando; 14- Diagnóstico comportamental do educando; 15- Coordenação motora; 16- Participação em sala de aula; 17- Intervenção Disciplinar/Pedagógica; 18- Inclusão Social; 19- Observação de Exclusão Social.

Continuação do Quadro 6

Asserções dos Sujeitos		Confluências Temáticas																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
32	É a letrinha do nome dele, a letrinha do começo de palavras, do bola, o F, o B, os sons, porque ele não pronuncia palavras. (S1-Us32)					X				X										
33	Ele faltou muitas aulas esse ano, ele ficou muito doente, tiveram que trocar a medicação dele, porque ele estava muito agitado. (S1-Us33)												X							
34	Então, então várias coisas que justificam a dificuldade dele. (S1-Us34)						X			X	X									
35	Ele tem uma dificuldade motora, ele não consegue pegar no lápis direitinho, (S1-Us35)														X					
36	ele precisa de um apoio. O A [nome oculto do educando] escreve o nome dele, por mais que seja com dificuldade, mas escreve. (S1-Us36)					X									X					
37	Já o P [nome oculto do educando] não! Eu sei que o P [nome oculto do educando], além da escola, faz o AMA [Associação de Pais e Amigos do Autista] com a mãe. (S1-Us37).											X	X							
38	Então, ele é uma criança que tem um apoio da família, mas ele tem um grau mais... chama de clássico o autismo dele. (S1-Us38)											X	X	X						
39	E quando ele tá bravo ele grita mais ainda. (S1-Us39)													X						
40	Você vai sair? Aí a E [nome oculto do auxiliar] fala: você está ouvindo, P [nome oculto do educando]? Vai sair, vai ao banheiro e vai voltar. Hoje ele não queria voltar, mas geralmente ele vai e ele volta. (S1-Us40)																	X		
41	O P [nome oculto do educando] e a E [nome oculto do auxiliar] vai fazendo as atividades. Eu gosto da forma como elas trabalham porque me deixa mais segura. (S1-Us41)					X	X			X										
42	Até porque eu não tenho conhecimento direto nessa área, eu aprendo conforme elas mesmas vão me orientando, né? Elas me orientam. (S1-Us42)				X				X											
43	No começo do ano eu sentei e falei e agora? Como está essa criança? O que eu preciso fazer? (S1-Us43)				X															
44	Ele tá nesse processo, tá aqui, parou nesse conteúdo, nós não conseguimos avançar nesse, então nós vamos trabalhar a partir deste. (S1-Us44)			X		X	X		X											
45	Então, quando eu me localizei, aí que nós sentamos e conversamos. (S1-Us45)				X				X											

1- Plano de aula habitual; 2- Metodologia habitual; 3- Adequação do plano de aula; 4- Falta a capacitação ao professor; 5- Metodologia do ensino; 6- Avaliação do Professor; 7- Avaliação NÚEDE; 8- Interação Pedagógica dos educadores; 9- Processo do ensino e aprendizagem; 10- Metodologia da avaliação do Professor Auxiliar; 11- Registros das aulas; 12- Interação de família, professores e educandos; 13- História de vida do educando; 14- Diagnóstico comportamental do educando; 15- Coordenação motora; 16- Participação em sala de aula; 17- Intervenção Disciplinar/Pedagógica; 18- Inclusão Social; 19- Observação de Exclusão Social.

Continuação do Quadro 6

Asserções dos Sujeitos		Confluências Temáticas																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
46	Oh! Com o A [nome oculto do educando] nós vamos trabalhar nesse jeito, trabalhar dessa forma (S1-Us46)								X		X									
47	[...] e o P [nome oculto do educando] a gente vai continuar trabalhando as vogais, as letras do nome dele pra fixar, (S1-Us47)								X											
48	[...] depois nós vamos entrar em outros conteúdos. (S1-Us48)								X		X									
49	Mas o P [nome oculto do educando] foi isso que aconteceu: teve bastantes faltas, bastantes faltas, teve que ficar... afastou, ficou doente, ai voltou, ai ficou doente de novo, daí voltou, então não teve aquela continuidade. (S1-Us49)						X					X	X				X			
50	O E [nome oculto do educando] tem um professor auxiliar que é o professor A [nome oculto do auxiliar], que é um excelente professor. (S2-Us1)						X		X											
51	Eu passo todo o meu planejamento para o professor A [nome oculto do auxiliar] (S2-Us2)	X							X											
52	[...] e ele faz as adequações dessas atividades, faz direcionado com ele. (S2-Us3)			X		X			X										X	
53	Quem monta o portfólio é o professor A [nome oculto do auxiliar], (S2-Us4)					X					X	X								
54	[...] até mesmo quando vem às pessoas da educação especial na escola (S2-Us5)							X												
55	[...] eu não participo da reunião. (S2-Us6)				X															
56	Então a avaliação é dele e não comigo. (S2-Us7)									X	X									
57	Porém, eu também tenho o costume de me aproximar enquanto ele está fazendo as atividades dele, (S2-Us8)								X											
58	[...] de fazer a turma interagir mais com ele com brincadeiras. (S2-Us9)				X					X			X				X		X	
59	Mas o meu trabalho, vamos dizer que eu sou um apoio, praticamente, do professor A [nome oculto do auxiliar]. (S2-Us10)				X		X				X									
60	Quem conduz a atividade com ele, E [nome oculto do educando] (S2-Us11)			X		X				X	X									

1- Plano de aula habitual; 2- Metodologia habitual; 3- Adequação do plano de aula; 4- Falta a capacitação ao professor; 5- Metodologia do ensino; 6- Avaliação do Professor; 7- Avaliação NUNEP; 8- Interação Pedagógica dos educadores; 9- Processo do ensino e aprendizagem; 10- Metodologia da avaliação do Professor Auxiliar; 11- Registros das aulas; 12- Interação de família, professores e educandos; 13- História de vida do educando; 14- Diagnóstico comportamental do educando; 15- Coordenação motora; 16- Participação em sala de aula; 17- Intervenção Disciplinar/Pedagógica; 18- Inclusão Social; 19- Observação de Exclusão Social.

Continuação do Quadro 6

Asserções dos Sujeitos		Confluências Temáticas																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
61	[...] - por que ele é um autismo grave – é o professor A [nome oculto do auxiliar], (S2–Us12)								X					X	X				X	
62	[...] então eu participo. (S2–Us13)								X	X			X							
63	O aluno tá fazendo uma atividade, então eu vou, sento junto, Ah! Vamos montar, dessa forma. (S2–Us14)								X	X										
64	Sim, porque ele tem que fazer toda a adaptação. E ele monta. (S2–Us15)			X		X			X	X									X	
65	O E [nome oculto do educando] tem um quadrinho na sala pra ele saber a hora de cada coisa, (S2–Us16)					X				X										
66	[...] então eu vejo que o E [nome oculto do educando] evoluiu muito. (S2–Us17)						X		X											
67	Principalmente com as crianças, de permanecer em sala, de interagir com ele. (S2–Us18)												X						X	
68	Porque no começo do ano ele não aceitava muito. (S2–Us19)														X					
69	Hoje ele é uma criança mais calma. (S2–Us20)						X								X					
70	Lógico que assim, né? O Autista, você sabe, cada dia, um dia. (S2-Us21)					X	X			X				X	X					
71	Ele tem o mundo dele. Tem dia que ele não quer ficar em sala. (S2-Us22)					X	X			X					X		X			
72	O E [nome oculto do educando] já é mais agitado. (S2-Us23)						X								X					
73	Tanto que o professor que acompanha o E [nome oculto do educando] tem que ser um professor bem firme. (S2-Us24)						X												X	
74	Porque ele bate muito a cabeça, (S2-Us25)														X					
75	[...] então tem que ser uma pessoa bem firme, até pra poder segurá-lo, né? Pra ele não se machucar. (S2-Us26)						X								X				X	
76	Mas mesmo nessa agitação, você vê evolução nele. (S2-Us27)						X								X					
77	Não tem como comparar a alfabetização de uma criança que não tenha a mesma síndrome, (S2-Us28)						X			X										
78	[...] mas ele é uma criança que tem mostrado sua evolução. (S2-Us29)						X			X										
79	O M [nome oculto do educando] apesar de ser tido como um aluno a ser incluído, é um aluno muito tranquilo em sala. (S3- Us1)														X		X		X	
80	Ele é muito receptivo, muito carinhoso, procura fazer as atividades. Ele já melhorou muito. (S3-Us2)						X			X					X					

1- Plano de aula habitual; 2- Metodologia habitual; 3- Adequação do plano de aula; 4- Falta a capacitação ao professor; 5- Metodologia do ensino; 6- Avaliação do Professor; 7- Avaliação NUDE; 8- Interação Pedagógica dos educadores; 9- Processo do ensino e aprendizagem; 10- Metodologia da avaliação do Professor Auxiliar; 11- Registros das aulas; 12- Interação de família, professores e educandos; 13- História de vida do educando; 14- Diagnóstico comportamental do educando; 15- Coordenação motora; 16- Participação em sala de aula; 17- Intervenção Disciplinar/Pedagógica; 18- Inclusão Social; 19- Observação de Exclusão Social.

Continuação do Quadro 6

Asserções dos Sujeitos		Confluências Temáticas																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
81	Ele chegou na escola sem estar alfabetizado, hoje ele já consegue ler. (S3-Us3)						X			X				X						
82	Nos primeiros dias, no primeiro bimestre quando ele não lia, ele ficava muito ansioso quando tinha os momentos de leitura, né? (S3-Us4)						X								X		X			
83	Ele ficava bastante ansioso até de certa forma agressivo. (S3-Us5)						X								X					
84	Por quê? Porque ele não sabia ler e era uma grande vontade que ele tinha, um grande desejo que ele tinha. (S3-Us6)						X							X	X					
85	Em sala de aula eu tenho um apoio muito grande da professora que fica com ele. Ela é uma ótima professora. (S3-Us7)						X		X											
86	Toda atividade que eu passo, a prova, eu mando para a coordenação e mando pra ela no e-mail. (S3-Us8)	X	X						X											
87	Aí ela faz as adaptações necessárias pra que ele possa fazer e desenvolver de uma forma mais concreta. (S3-Us9)			X		X			X	X										
88	Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações. (S3-Us10)		X	X		X				X	X									
89	Por exemplo, quando a questão tem que escrever muito, ela faz pra ele de alternativas; tira algumas questões pra não ficar muitas questões, até porque o tempo de concentração dele é menor e a gente também tem que respeitar isso. (S3-Us11)			X		X			X	X	X				X					
90	Mas assim, todo o conteúdo que tá na minha prova, tem na prova dele, então eu avalio igualmente. (S3-Us12)		X			X	X			X										
91	E isso tem ajudado ele; tem evoluído muito, na aprendizagem. (S3-Us13)						X			X					X					
92	A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos. (S3-Us14)		X			X	X			X							X		X	
93	O que é feito é uma adaptação pra que ele possa fazer sempre voltado mais para a questão prática. (S3-Us15)			X		X			X	X										
94	Pela idade dele, é possível identificar que ele já repetiu algumas vezes, ele estudou em escola particular. (S3-Us16)						X							X						
95	Ele veio de outra escola, veio de uma escola particular e, assim, ele tinha uma ansiedade de querer ler (S3-Us17)						X						X	X	X					

1- Plano de aula habitual; 2- Metodologia habitual; 3- Adequação do plano de aula; 4- Falta a capacitação ao professor; 5- Metodologia do ensino; 6- Avaliação do Professor; 7- Avaliação NUEDE; 8- Interação Pedagógica dos educadores; 9- Processo do ensino e aprendizagem; 10- Metodologia da avaliação do Professor Auxiliar; 11- Registros das aulas; 12- Interação de família, professores e educandos; 13- História de vida do educando; 14- Diagnóstico comportamental do educando; 15- Coordenação motora; 16- Participação em sala de aula; 17- Intervenção Disciplinar/Pedagógica; 18- Inclusão Social; 19- Observação de Exclusão Social.

Continuação do Quadro 6

Asserções dos Sujeitos		Confluências Temáticas																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
96	[...] que na outra escola, ele não conseguiu, acho que porque ele não tinha esse apoio que ele tem aqui. (S3-Us18)						X						X	X						X
97	Então, como ele tem esse apoio ele melhorou bastante. (S3-Us19)						X						X		X				X	
98	[...] então, ele vai respondendo cada vez mais a esses desafios, né? (S3-Us20)						X			X										
99	Ele está evoluindo dentro das possibilidades dele, mas com tudo que é aplicado com o terceiro ano. (S3-Us21)	X	X			X	X			X						X		X		
100	Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também. (S3-Us22)	X	X			X	X			X						X		X		
101	Na realidade quem faz é a professora auxiliar, ela quem faz a adaptação das minhas atividades, quando possível. (S4-Us1)	X		X					X	X										
102	Senão, ela propõe uma outra atividade. (S4-Us2)			X		X				X										
103	Sim, ela faz a adaptação pra ele. (S4-Us3)			X		X			X										X	
104	Tem dia que ele está mais agitado. (S4-Us4)						X								X					
105	As práticas são mais lúdicas, outras são matérias adaptadas pra ele, (S4-Us5)					X				X										
106	[..] e também há atividades visuais, bastantes visuais, porque o autista é bem visual. (S4-Us6)					X	X			X					X					
107	Até porque as crianças já está bem adiantada e já tem coisa que não há como adaptar pra ele. A maioria não dá. Algumas coisas dá! (S4-Us7)			X		X				X										
108	Já estamos caminhando para o final do ano. (S4-Us8)						X													
109	Já foi difícil conseguir com que ele parasse dentro da sala, que ele ficasse lá sentado e tudo. (S4-Us9)														X		X			
110	Então, agora é uma outra etapa, né? Pra conseguir essa outra parte do conhecimento. (S4-Us10)									X										
111	Foi assim, mais uma adaptação à escola, à sala, essa questão aí de sair da fralda, de alimentação. (S4-Us11)					X													X	
112	Já está querendo falar algumas palavras. (S4-Us12)														X					

1- Plano de aula habitual; 2- Metodologia habitual; 3- Adequação do plano de aula; 4- Falta a capacitação ao professor; 5- Metodologia do ensino; 6- Avaliação do Professor; 7- Avaliação NUDEE; 8- Interação Pedagógica dos educadores; 9- Processo do ensino e aprendizagem; 10- Metodologia da avaliação do Professor Auxiliar; 11- Registros das aulas; 12- Interação de família, professores e educandos; 13- História de vida do educando; 14- Diagnóstico comportamental do educando; 15- Coordenação motora; 16- Participação em sala de aula; 17- Intervenção Disciplinar/Pedagógica; 18- Inclusão Social; 19- Observação de Exclusão Social.

Na dinâmica do método fenomenológico-hermenêutico refletimos constantemente e continuamente sobre o fenômeno estudado e as respostas obtidas abrem-se para novas interpretações, desvelando continuamente a experiência vivenciada.

De acordo com Coltro (2000, p.40):

[...] o método fenomenológico-hermenêutico propõe uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos questionamentos, indagações e respostas obtidos. Apresenta-se como de natureza exploratória, ou seja, como interpretação aberta a outras interpretações, muitas vezes conflitantes e que marcam o seu caráter polissêmico, sendo este o maior sinal de sua fertilidade (COLTRO, 2000, p.40).

Emerge o momento da compreensão do fenômeno, as Categorias Abertas ou Confluências Temáticas.

### 3.4 CATEGORIAS ABERTAS OU CONFLUÊNCIAS TEMÁTICAS

Na trajetória do método fenomenológico-hermenêutico, as categorias abertas ou confluências temáticas representam os resultados obtidos pelo pesquisador durante sua prática fenomenológica, contribuindo para a análise do fenômeno (Quadro 7).

Quadro 7 – Confluências temáticas e categorias abertas no processo de ensino aprendizagem do educando autista.

UNIDADES DE SIGNIFICADOS	CONFLUÊNCIAS TEMÁTICAS	CATEGORIAS ABERTAS
(S1-Us1); (S1-Us6); (S1-Us10); (S1-Us12); (S2-Us2); (S3-Us8); (S3-Us21); (S3-Us22); (S4-Us1).	Plano de aula habitual	I – Professor Regente: Organização e Avaliação do Trabalho Didático
(S1-Us8); (S1-Us13); (S1-Us14); (S1-Us19); (S3-Us8); (S3-Us10); (S3-Us12); (S3-Us14); (S3-Us21); (S3-Us22).	Metodologia habitual	
(S1-Us42); (S1-Us43); (S1-Us45); (S2-Us6); (S2-Us10).	Falta a capacitação ao professor	
(S1-Us9); (S1-Us21); (S1-Us23); (S1-Us30); (S1-Us31); (S1-Us34); (S1-Us41); (S1-Us44); (S1-Us49); (S2-Us1); (S2-Us10); (S2-Us17); (S2-Us20); (S2-Us21); (S2-Us22); (S2-Us23); (S2-Us24); (S2-Us26); (S2-Us27); (S2-Us28); (S2-Us29); (S3-Us2); (S3-Us3); (S3-Us4); (S3-Us5); (S3-Us6); (S3-Us7); (S3-Us12); (S3-Us13); (S3-Us14); (S3-Us16); (S3-Us17); (S3-Us18); (S3-Us19); (S3-Us20); (S3-Us21); (S3-Us22); (S4-Us4); (S4-Us6); (S4-Us8).	Avaliação do Professor	
(S2-Us5)	Avaliação NUEDE	
(S3-Us18)	Observação de Exclusão Social	

Continuação do Quadro 7

UNIDADES DE SIGNIFICADOS	CONFLUÊNCIAS TEMÁTICAS	CATEGORIAS ABERTAS
(S1-Us2); (S1-Us6); (S1-Us10); (S1-Us11); (S1-Us12); (S1-Us13); (S1-Us44); (S2-Us3); (S2-Us11); (S2-Us15); (S3-Us9); (S3-Us10); (S3-Us11); (S3-Us15); (S4-Us1); (S4-Us2); (S4-Us3); (S4-Us7).	→ Adequação do plano de aula	
(S1-Us7); (S1-Us16); (S1-Us17); (S1-Us18); (S1-Us19); (S1-Us20); (S1-Us32); (S1-Us36) (S2-Us3); (S1-Us41); (S1-Us44); (S2-Us3); (S2-Us4); (S2-Us9); (S2-Us11); (S2-Us15); (S2-Us16); (S2-Us21); (S2-U22); (S3-Us9) (S3-Us9); (S3-Us10); (S3-Us11); (S3-Us12); (S3-Us14); (S3-Us15); (S3-Us21); (S3-Us22); (S4-Us2); (S4-Us3); (S4-Us5); (S4-Us6); (S4-Us7); (S4-Us11).	→ Metodologia do ensino	
(S1-Us17); (S1-Us18); (S1-Us22); (S1-Us31); (S1-Us32); (S1-Us34); (S1-Us41); S2-Us7); (S2-Us9); (S2-Us11); (S2-Us13); (S2-Us14); (S2-Us15); (S2-Us16); (S2-Us21); (S2-Us22); (S2-Us28); (S2-Us29); (S3-Us2); (S3-Us3); (S3-Us9); (S3-Us10); (S3-Us11); (S3-Us12); (S3-Us13); (S3-Us14); (S3-Us15); (S3-Us20); (S3-Us21); (S3-Us22); (S4-Us1); (S4-Us2); (S4-Us5); (S4-Us6); (S4-Us7); (S4-Us10).	→ Processo de ensino aprendizagem	II - Professor Regente x Professor Auxiliar: Organização do Processo Ensino Aprendizagem
(S1-Us12); (S1-Us13); (S1-Us16); (S1-Us20); (S1-Us22); (S1-Us23); (S1-Us24); (S1-Us42); (S1-Us44); (S1-Us45); (S1-Us46); (S1-Us47); (S1-Us48); (S2-Us1); (S2-Us2); (S2-Us3); (S2-Us8); (S2-Us12); (S2-Us13); (S2-Us14); (S2-Us15); (S3-Us7); (S3-Us8); (S3-Us9); (S3-Us11); (S3-Us15); (S4-Us1); (S4-Us3).	→ Interação Pedagógica dos Educadores	
(S1-Us21); (S1-Us22); (S1-Us34); (S1-Us46); (S1-Us48); (S2-Us4); (S2-Us7); (S3-Us10); (S3-Us11)	→ Metodologia da avaliação do professor auxiliar	
(S1-Us13); (S2-Us4)	→ Registros das aulas	

Continuação do Quadro 7

UNIDADES DE SIGNIFICADOS	CONFLUÊNCIAS TEMÁTICAS	CATEGORIAS ABERTAS
(S1-Us29); (S1-Us31); (S1-Us49); (S2-Us9); (S2-Us22); (S3-Us1); (S3-Us4); (S3-Us14); (S3-Us21); (S3-Us22); (S4-Us9).	Participação em Sala de aula	III - O Educando Autista: Comportamento e Diagnostico
(S1-Us38); (S1-Us39); (S2-Us12); (S2-Us19);(S2-Us20); (S2-Us21); (S2-Us22); (S2-Us23); (S2-Us25); (S2-Us26); (S2-Us27); (S3-Us1); (S3-Us2); (S3-Us4); (S3-Us5); (S3-Us6); (S3-Us11); (S3-Us13); (S3-Us17); (S3-Us19); (S4-Us4); (S4-Us6); (S4-Us9); (S4-Us12).	Diagnóstico comportamental do educando	
(S1-Us35); (S1-Us36).	Coordenação Motora	
(S1-Us40); (S2-Us12); (S2-Us24); (S2-Us26).	Intervenção Disciplinar/Pedagógica	
(S1-Us10); (S1-Us19); (S2-Us3); (S2-Us9); (S2-Us15); (S2-Us18); (S3-Us1); (S3-Us14); (S3-Us19); (S3-Us21); (S3-Us22); (S4-Us3); (S4-Us11).	Inclusão Social	
(S1-Us26); (S1-Us27 );(S1-Us37); (S1-Us38); (S1-Us49); (S2-Us9); (S2-Us13); (S2-Us18); (S3-Us17); (S3-Us18); (S3-Us19).	Interação de família, professores e educandos	
(S1-Us28); (S1-Us33); (S1-Us37); (S1-Us38); (S1-Us49); (S2-Us12); (S2-Us21); (S3-Us3); (S3-Us6); (S3- Us16); (S3-Us17); (S3- Us18).	História de vida do educando	

Surge a essência o fenômeno (des)velado da pesquisa fenomenológica: a Hermenêutica.

O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade faz-se necessário a Fenomenologia. O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental (MASINI, 1989, p.63 apud CUNHA e OLIVEIRA, 2008, p.7).

As categorias abertas são interpretadas à luz do conhecimento científico, alcançando a essência do fenômeno pesquisado e fundamentando a questão norteadora da pesquisa: “Como é a prática pedagógica do professor na inclusão social?”

## 4 A HERMENÊUTICA, A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: A JANELA QUE SE ABRE

A abordagem Hermenêutica é uma interpretação-compreensão da comunicação do sujeito e o seu mundo-vida que por meio da fala apresenta na temporalidade o mundo intencional vivido e refletido na temporalidade e a relação com sua concepção e os objetos do entorno.

Para Ricoeur (1971, p. 88 apud GARNICA 1993, p. 46), a imaginação desempenha papel fundamental na fenomenologia hermenêutica, imaginando suas potencialidades o homem exercita suas potencialidades o homem exercita suas profecias a respeito da própria existência. Nesse contexto, Garnica (op. cit.) liga-se aos símbolos<sup>16</sup> para procurar o que chama de “a plenitude da linguagem”, ou seja, o símbolo é o que caracteriza a hermenêutica e esta é definida pelo trabalho com o símbolo, considerando, primordialmente, o significado desse símbolo, para a compreensão da existência.

De acordo com esta compreensão, a interpretação da Hermenêutica é concebida por um símbolo metafórico, que neste estudo representa a janela<sup>17</sup> que se abre como resultado metodológico da fenomenologia.

---

<sup>16</sup> Ricoeur chama de símbolo a toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal designa por acréscimo um outro sentido indireto, secundário, figurado, que apenas pode ser apreendido através do primeiro. Essa circunstância das expressões com sentido duplo constitui, precisamente, o campo hermenêutico. [...] a interpretação, diremos, é o trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação literal; mantendo assim a referência inicial à exegese, isto é, à interpretação dos sentidos escondidos (RICOEUR, 1988, p. 14-15 apud GARNICA, 1993, p. 47).

<sup>17</sup>A história da arquitetura registra a existência de janelas desde 4.000 A.C. na cidade de Persépolis, na Grécia antiga. Em Creta, lá pelo ano 1.000 A.C., os palácios já apresentavam janelas com caixilhos e folhas venezianas para fechamento. Mas foram os romanos que inventaram as janelas com pedaços de vidros que deixam entrar a luz. Durante os séculos, foram surgindo novos materiais, formatos, ideias e conceitos arquitetônicos, que marcam a evolução das técnicas e utilização das janelas (FONTE:<http://www.grupocinex.com.br/blog/uma-abertura-para-as-janelas-um-pouco-de-historia-ii/>).



Figura 1- A inclusão do autista em salas de aulas regulares é a janela que se abre e traz luz às sombras.  
(<http://contadoresdestorias.wordpress.com/2009/04/04/umq-janela-que-se-abre/>)

Metaforicamente, neste trabalho, a inclusão do autista em salas de aulas regulares é a janela que se abre, trazendo luz às sombras da Educação Inclusiva. As concepções interpretadas que, por vez, fundamentam este trabalho advêm de uma questão reflexiva: Como é a prática pedagógica do professor na inclusão social? Esta Hermenêutica demonstram percepções conceituas de quatro (04) professoras que na Hermenêutica apresentam as suas práticas pedagógicas e a inclusão social dos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósito. [...] (LIBÂNEO, 2006, p.25).

A partir do método fenomenológico-hermenêutico, as categorias abertas são interpretadas de forma a revelar possibilidades pertinentes para a busca da compreensão do fenômeno e o fenômeno advindo de uma única arguição, como é a prática pedagógica do professor na inclusão social?

## 4.1 PROFESSOR REGENTE: ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

A organização do trabalho didático desenvolve-se por influência dos componentes básicos do ensino: os objetivos da educação e do conhecimento, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as circunstâncias das formas e meios de organização da didática e a avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 57).

### 4.1.1 Plano de Aula Habitual

Segundo os autores Fernandes e Takahashi (2004, p.114), “para desenvolver a função didática o professor é responsável pelo planejamento, organização, direção e avaliação das atividades que compõem o processo ensino aprendizagem”. E, destaca que:

Cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada (FERNANDES; TAKAHASHI, 2004, p.114).

E, segundo Libâneo (1993) apud Spudeit (2014, p. 4), “o plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos.” Sendo assim, cada aula tem de ter seu plano de aula.

Das concepção dos professores, observa-se que o “plano de aula” dos educandos é o mesmo aplicado no ensino do educando autista.

Então, o que eu faço! Pela manhã, o meu plano é pra turma toda, (S1-Us1)

Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também. (S3-Us22)

O plano de aula deve ser pensado no contexto de toda a sala de aula e não apenas a partir de um determinado aluno, e assim implementar uma prática educativa para a diversidade inclusiva, beneficiando a todos os educandos. Quando se trata de educandos com Transtorno do Espectro Autista deve-se levar em conta, ao definir o plano de aula, as capacidades, talentos e interesses de cada um desses sujeitos, e assim como os dos demais.

É possível identificar a integração entre professores regentes e os professores do atendimento pedagógico especializado (APE) no momento de planejar o plano de aula para a turma, uma vez que:

Aí! O que a gente faz? A gente senta, vê o que eu vou trabalhar com a turma, por exemplo, se eu tô trabalhando a letra G com a turma, (S1-Us6)

[...] a ideia que eu trouxe pra ela pra trabalhar com ele ou se eu tô trabalhando com algum projeto com a sala e ela vem. (S1-Us12)

Eu passo todo o meu planejamento para o professor A [nome oculto do auxiliar (S2-Us2)

Toda atividade que eu passo, a prova, eu mando para a coordenação e mando pra ela no e-mail. (S3-Us8)

E ainda, frente à necessidade inclusiva destes educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), verifica-se uma prática pedagógica de ensino para com esses educandos mediatizada entre o professor regente e o professor auxiliar, visando à inserção de todos os alunos na escola, sem exceções, com um ensino de qualidade.

Então, a gente faz com ele mais assim, eu faço um plano, depois eu sento com ela e a gente faz um plano pra ele. (S1-Us10)

Ele está evoluindo dentro das possibilidades dele, mas com tudo que é aplicado com o terceiro ano. (S3-Us21)

Na realidade quem faz é a professora auxiliar, ela quem faz a adaptação das minhas atividades, quando possível. (S4-Us1)

No contexto escolar, o professor deve integrar o seu conhecimento com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2013) para planejar os planos de aulas, de forma a construir um roteiro contínuo e conjunto com o educando, com plasticidade e liberdade para ambos.

De acordo com Fernandes e Takahashi (2004, p.115), “são elementos conceituais do plano de aula: estrutura didática; temática; objetivo, conteúdo programático; estratégias e recursos didáticos; duração e referências.” Há a necessidade de interação constante entre os professores, enfatizando as formas e condições de aprendizagens, definindo os recursos e apoios necessários, para que os educandos com necessidades educativas especiais alcancem o rendimento escolar adequado.

#### 4.1.2 Metodologia Habitual

A metodologia é o trabalho concomitante entre os métodos e as técnicas de ensino voltadas para a aprendizagem do educando. Desta forma, uma metodologia didática deve seguir conteúdos com características cognitivas e escolares adequadas aos educando e em contextos lógicos com as condições pertinentes aos educandos, professores, escola e comunidade.

De acordo com as concepções dos professores, é possível identificar em seus discursos as adequações aplicadas em suas metodologias.

Aí algumas atividades ela faz, vê se vai encaixar no conteúdo. (S1-Us13)

Então? Ele fez o mesmo trabalho da sala de aula, porém, voltada pra ele. (S1-Us19)

Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações. (S3-Us10)

De acordo com a metodologia de ensino é possível dinamizar as aulas. Para tanto é relevante uma prática docente com fundamentação e segurança teórico-prática. Em seus discursos, os professores demonstram a intenção de oferecerem práticas variadas, com fundamentação e planejamento, integrados.

Então, conforme eu trabalho as compostas com a turma, (S1-Us8)

Por exemplo, hoje eu trabalhei com a turma produção textual, jornal. (S1-Us14)

Toda atividade que eu passo, a prova, eu mando para a coordenação e mando pra ela no e-mail. (S3-Us8)

A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos. (S3-Us14)

E os professores ainda destacam, a escolha e aplicação de métodos e técnicas adequadas às necessidades dos educando, demonstrando um propósito de ensino comprometido com a aprendizagem e o conhecimento.

Mas assim, todo o conteúdo que tá na minha prova, tem na prova dele, então eu avalio igualmente. (S3-Us12)

Ele está evoluindo dentro das possibilidades dele, mas com tudo que é aplicado com o terceiro ano. (S3-Us21)

Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também. (S3-Us22)

Para Freire apud Maia et al. (2009, p.76):

[...] a metodologia do professor deve ter por base a criticidade, dialogicidade, onde todos os sujeitos tenham acesso ao processo educativo. Desta modo, as atividades propostas em sala de aula devem vir ao encontro dos saberes dos alunos, de suas experiências e de suas necessidades (FREIRE apud MAIA et al.; 2009, p.76).

O desenvolvimento e estrutura da metodologia e das técnicas para o ensino-aprendizagem dos educandos caminham através de diversos processos, que sucedem as relações entre professores, educandos, conteúdos, contextos de ensino-aprendizagem e socioculturais. Para favorecer a aprendizagem, o professor deve destacar experiências e práticas significativas para os educandos.

#### 4.1.3 Falta a Capacitação ao Professor

A formação do docente não é algo que antecede o fazer pedagógico, mas é no próprio trabalho que ela se configura, em sua prática cotidiana. Para Diniz (2012, p. 28):

[...] Com base nos conflitos que vivencia em sua prática diária é que o(a) professor(a) elabora e reelabora teorias, constrói novos saberes, novos saber-fazer. Ou seja, sai da lógica do estar preparado(a) para a lógica do ir se preparando a partir do surgimento da questão (DINIZ, 2012, p.28).

Os professores, segundo as concepções ressaltam que não estão preparados para lidarem com as especificidades que cada sujeito apresenta.

No começo do ano eu senteie falei e agora? Como está essa criança? O que eu preciso fazer? (S1-Us43)

Até porque eu não tenho conhecimento direto nessa área, eu aprendo conforme elas mesmas vão me orientando, né? Elas me orientam. (S1-Us42)

E apresentam as interações que vivenciam com os professores do atendimento pedagógico especializado (APE), a partir dessas interações pedagógicas, apresentam soluções para os problemas que eles consideram relevantes em suas práticas pedagógicas para com os educandos com necessidades educativas especiais.

Então, quando eu me localizei, aí que nós sentamos e conversamos. (S1-Us45)

Mas o meu trabalho, vamos dizer que eu sou um apoio, praticamente, do professor A [nome culto do auxiliar]. (S2-Us10)

Tessaro (2005, p. 54) apud MARTINS (2007, p.118) enfatiza que: “os professores não se sentem capacitados para atender ao aluno com deficiência. Acreditam desconhecer as técnicas específicas necessária aos alunos advindos da educação especial.” E complementa que, segundo Bastos (2006, p.2) apud Martins (2007, p.118):

É preciso que se deixe de lado o mito de que os professores devem ser especializados para que venham a atender melhor as crianças com dificuldades especiais. Isso acaba por gerar uma ‘exclusão’ do professor, que nunca se vê capaz de exercer o seu trabalho e impossibilitando de ocupar seu lugar de educador. (BASTOS 2006, p.2 apud MARTINS 2007, p.118).

Para Lino (2006 apud DAVID 2012, p.123):

[...] fica evidenciada a necessidade de se investir em uma melhora na qualificação e na formação dos recursos humanos que atuam nessa área, seja na educação especial ou regular. É importante que em sua formação, os professores se debrucem mais sobre práticas pedagógicas que o levem a compreender e a lidar melhor com a diversidade, pois o desconhecido leva ao medo, à insegurança, ao engessamento, contribuindo para o mal-estar docente.

Para dar significado aos princípios da inclusão é preciso respeitar os sentimentos de incapacidade, insegurança, angústias e dificuldades expressos pelos professores, e procurar mecanismos para que eles próprios possam criar novas formas de trabalho, novas práticas pedagógicas, para com os seus educandos.

#### 4.1.4 Avaliação do Professor

Avaliação é uma estratégia que o professor utiliza para acompanhar o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento do educando, e a partir dessa avaliação é que o professor encontra meios para projetar sua ação pedagógica, de forma reflexiva e “reportando-se às práticas da sala de aula, a que chama de pedagógicas, defende que estas não podem ser concebidas como ‘uma mera concretização de receitas ou de esquemas de acção’” (PERRENOUD, 1993, apud MENEZES, 1995, p. 13).

Os professores participantes deste estudo confirmam essa premissa, a autoavaliação em suas práticas em sala de aula.

Ele tá nesse processo, tá aqui, parou nesse conteúdo, nós não conseguimos avançar nesse, então nós vamos trabalhar a partir deste. (S1-Us44)

Lógico que assim, né? O Autista, você sabe, cada dia, um dia. (S2-Us21)

Seguindo o plano de aula, já pré-estabelecido, os professores regentes percebem as necessidades dos educandos com necessidades educativas especiais e procuram desenvolver suas práticas pedagógicas de forma a promover o ensino-aprendizagem dos mesmos, estabelecendo junto com os professores do atendimento pedagógico especializado (APE) uma integração de todo o processo vivenciado na sala de aula.

[...] ele vai fixando as simples daquela letra, do fonema daquela letra. (S1-Us9)

Então? A D [nome oculto do auxiliar] faz, eu vou até a mesa, (S1-Us23)

O P [nome oculto do educando] a E [nome oculto do auxiliar] vai fazendo as atividades. Eu gosto da forma como elas trabalham porque me deixa mais segura. (S1-Us41)

Mas o meu trabalho, vamos dizer que eu sou um apoio, praticamente, do professor A [nome oculto do auxiliar]. (S2-Us10)

E enfatizam o apoio e o profissionalismo dos professores do atendimento pedagógico especializado (APE).

O E [nome oculto do educando] tem um professor auxiliar que é o professor A [nome oculto do auxiliar], que é um excelente professor. (S2-Us1)

Em sala de aula eu tenho um apoio muito grande da professora que fica com ele. Ela é uma ótima professora. (S3-Us7)

Os professores participantes desse estudo compreendem que suas práticas são transformadoras para os educandos com necessidades educativas especiais. E que ajustando suas práticas cotidianas, se envolvendo mais e estabelecendo uma relação de mais proximidade para com eles, conduzirão melhor a aprendizagem dos mesmos.

[...] então eu vejo que o E [nome oculto do educando] evoluiu muito. (S2-Us17)

Hoje ele é uma criança mais calma. (S2-Us20)

Mas assim, todo o conteúdo que tá na minha prova, temna prova dele, então eu avalio igualmente. (S3-Us12)

E isso tem ajudado ele; tem evoluído muito, na aprendizagem. (S3-Us13)

A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos. (S3-Us14)

Analisando os discursos S2 [nome oculto do sujeito], as concepções demonstram a evolução e o cotidiano do educando e a necessidade do atendimento pedagógico especializado:

[...] então eu vejo que o E [nome oculto do educando] evoluiu muito. (S2 – Us 17)

Hoje ele é uma criança mais calma. (S2 – Us 20)

Lógico que assim, né? O Autista, você sabe, cada dia, um dia. (S2 – Us 21)

Ele tem o mundo dele. Tem dia que ele não quer ficar em sala. (S2 – Us 22)

O E [nome oculto do educando] já é mais agitado. (S2 – Us 23)

Tanto que o professor que acompanha o E [nome oculto do educando] tem que ser um professor bem firme. (S2 – Us 24)

[...] então tem que ser uma pessoa bem firme, até pra poder segurá-lo, né? Pra ele não se machucar. (S2 – Us 26)

Mas mesmo nessa agitação, você vê evolução nele. (S2 – Us 27)

Não tem como comparar a alfabetização de uma criança que não tenha a mesma síndrome, mas ele é uma criança que tem mostrado sua evolução. (S2 – Us 28)

Nas concepções dos professores, é possível observar o envolvimento de toda comunidade escolar, no intuito da escola inclusiva, buscando direcionar suas práticas pedagógicas, reconhecendo às necessidades dos diversos educandos inseridos na escola e desta forma proporcionando uma educação de qualidade para todos.

Observa-se no discurso S3 [nome oculto do sujeito], as ações e prática pedagógica aplicadas, enfatizando a importância de uma escola inclusiva.

Ele é muito receptivo, muito carinhoso, procura fazer as atividades. Ele já melhorou muito. (S3 – Us2)

Ele chegou na escola sem estar alfabetizado, hoje ele já consegue ler. (S3 – Us3)

Nos primeiros dias, no primeiro bimestre quando ele não lia, ele ficava muito ansioso quando tinha os momentos de leitura, né? (S3 – Us4)

Ele ficava bastante ansioso até de certa forma agressivo. (S3 – Us5)

Por quê? Porque ele não sabia ler e era uma grande vontade que ele tinha, um grande desejo que ele tinha. (S3 – Us6)

Pela idade dele, é possível identificar que ele já repetiu algumas vezes, ele estudou em escola particular. (S3 – Us7)

Ele veio de outra escola, veio de uma escola particular e, assim, ele tinha uma ansiedade de querer ler (S3 – Us17)

[...] que na outra escola, ele não conseguiu, acho que porque ele não tinha esse apoio que ele tem aqui. (S3 – Us18)

Então, como ele tem esse apoio ele melhorou bastante, (S3 – Us19)

[...] então, ele vai respondendo cada vez mais a esses desafios, né? (S3 – Us20)

Ele está evoluindo dentro das possibilidades dele, mas com tudo que é aplicado com o terceiro ano. (S3 – Us21)

Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também. (S3 – Us22)

#### 4.1.5 Avaliação do Núcleo de Educação Especial (NUEDE)

Núcleo de Educação Especial - NUEDE, está diretamente subordinado à Coordenadoria de Educação Básica, que por vez, está ligada à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED - Campo Grande/MS tem como objetivo:

[...] buscar estratégias para assegurar condições de acesso ao currículo para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino - REME, visando a permanência com sucesso desse alunado, por meio de acompanhamento sistemático às escolas e ações de Formação Continuada, com projetos junto ao FNDE/MEC/SECADI e também com investimento de recursos próprios (PMCG/SEMED/ NUEDE, 2016).

O Núcleo de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Campo Grande/MS, “atende 189 educandos com Transtorno do Espectro Autista, no ano de 2016, no município de Campo Grande/MS. Para melhor organizar o trabalho, as escolas foram divididas em 6 polos. A Escola Municipal Geraldo Castelo está inserida no Polo III, na Região Centro/Bandeira.”

E ainda ressalta que com relação ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista, matriculados na Rede Municipal de Educação e suas necessidades educacionais especiais, a equipe do NUEDE objetiva:

[...] oferecer apoio às equipes técnico-pedagógica das unidades escolares, junto aos auxiliares pedagógicos especializados e aos professores do ensino comum orientações quanto ao trabalho, intervenções pedagógicas e orientações pertinentes a esse alunado. A equipe realiza o acompanhamento, orientações e Formações específicas sobre autismo/TEA para a comunidade escolar, bem como a interlocução com a família, visando o desenvolvimento de potencialidades e autonomia desse alunado (PMCG/SEMED/NUEDE, 2016).

Mas de acordo com os professores entrevistados, as orientações e intervenções nas práticas pedagógicas são direcionadas apenas aos professores do atendimento pedagógico especializado.

[...] até mesmo quando vêm às pessoas da educação especial na escola, eu não participo da reunião. (S2 – Us5)

A equipe da NUEDE transmitem as orientações pertinentes às práticas em sala de aula aos professores do atendimento pedagógico especializado, sendo que o professor regente não é convidado na interação e preparação das teorias e práticas pedagógicas.

#### 4.1.6 Observação de Exclusão Social

O tema exclusão social traz consigo uma ampla discussão. Todo sujeito que não se enquadra em um modelo físico, econômico e comportamental de uma determinada sociedade é tratado como excluído. E essa exclusão social muitas vezes leva ao fracasso escolar, devido à omissão das autoridades e/ou políticas públicas inadequadas.

É possível correlacionar o discurso de uma professora participante do estudo à exclusão do educando e, por conseguinte à sua dificuldade na aprendizagem:

[...] que na outra escola, ele não conseguiu, acho que porque ele não tinha esse apoio que ele tem aqui. (S3-Us18)

E que devido a proposta inclusiva da escola, foi possível a progressão do educando, frente aos seus desafios de aprendizagem.

## 4.2 PROFESSOR REGENTE X PROFESSOR AUXILIAR: ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os professores estão incumbidos de planejar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, potencializando as características e experiências dos educandos para aquisição da aprendizagem. O professor precisa conhecer as histórias e experiências de vida dos educandos, para conceber práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento cognitivo e social dos mesmos.

Para tanto é necessário ocorrer a adequação do currículo, métodos, técnicas, entre outros, para uma efetiva inserção do educando na vida da sociedade e escolar. A escola é inclusiva a partir do momento que se direciona para a independência do educando e o instrui para o ensino regular, a vida em família e em sociedade.

### 4.2.1 Adequação do Plano de Aula

O plano de aula deve estar aberto para novos diagnósticos, não detendo-se apenas ao ato pedagógico da sala de aula. A escola, os professores e os educandos devem estabelecer uma interação para que possam alcançar uma educação eficiente e adaptada a todos os agentes desse fazer pedagógico.

A proposta de adequação do plano de aula para o educando com necessidades educativas especiais é contemplada durante o processo de ensino-aprendizado, pelas relações interpessoais. Para os professores, percebe-se a necessidade da importância de um planejamento de aula adequado ao educando com necessidades educativas especiais:

Então, a gente faz com ele mais assim, eu faço um plano, depois eu sento com ela e a gente faz um plano pra ele. (S1 – Us10)

Então? O que ela faz? Ela pega todo esse conteúdo, (S1 – Us11)

[...] a ideia que eu trouxe pra ela pra trabalhar com ele ou se eu tô trabalhando com algum projeto com a sala e ela vem. (S1 – Us12)

Aí algumas atividades ela faz, vê se vai encaixar no conteúdo. (S1 – Us13)

Há a necessidade de haver um diálogo entre a professora regente e a professora auxiliar, para desenvolver a função didática de ambos os professores e assim, planejar e organizar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Para tal, S3 [nome oculto do sujeito] ressalta:

Aí ela faz as adaptações necessárias pra que ele possa fazer e desenvolver de uma forma mais concreta. (S3 – Us9)

Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações. (S3 – Us10)

Por exemplo, quando a questão tem que escrever muito, ela faz pra ele de alternativas; tira algumas questões pra não ficar muitas questões, até porque o tempo de concentração dele é menor e a gente também tem que respeitar isso. (S3 – Us11)

O que é feito é uma adaptação pra que ele possa fazer sempre voltado mais para a questão prática. (S3 – Us15)

Fernandes e Takahashi (2004; p.114), para o professor cumprir com sua função educativa é necessário:

Um ato de construção contínuo e não isolado, o percurso se faz junto aos alunos, sustentando a partir da abertura para o novo, com flexibilidade e autonomia para ambos os lados; valorizando o trabalho, a ciência, a tecnologia e respeitando à condição humana.

E complementa que:

Cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada (FERNANDES, TAKAHASHI; 2004; p. 114).

A partir de uma adequação do plano de aula é possível apresentar ao educando com necessidades educativas especiais recursos pra sua integração no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-o de forma planejada e participativa.

#### 4.2.2 Metodologia de Ensino

Para Maia et al (2009; p. 21), “uma prática pedagógica reflexiva tem como característica principal o não rompimento entre teoria e prática”, e assim, o professor deve previamente conhecer a realidade do educando, para criar e produzir mudanças nos paradigmas da escola contemporânea, permitindo uma prática educativa em que o professor e o educando operem em favor de um objetivo comum.

Para que a aprendizagem se efetive, destaca-se a importância de uma metodologia de ensino (como ensinar) capaz de oferecer ao aluno diferentes situações de aprendizagem, as quais permitam que ele construa conhecimento. O ‘como ensinar’ relaciona-se à concepção de ensino do professor, que deve levar em consideração a realidade e as necessidades de seus alunos (MAIA et al, 2009, p. 21).

Dentre as concepções observa-se que a metodologia de ensino aplicada e as interações dos professores com os educandos com necessidades educativas especiais visam favorecer o aprendizado mais fecundo.

Aí ela faz as adaptações necessárias pra que ele possa fazer e desenvolver de uma forma mais concreta. (S3 – Us 9)

Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações. (S3 – Us 10)

Por exemplo, quando a questão tem que escrever muito, ela faz pra ele de alternativas; tira algumas questões pra não ficar muitas questões, até porque o tempo de concentração dele é menor e a gente também tem que respeitar isso. (S3 – Us 11)

Mas assim, todo o conteúdo que tá na minha prova, temna prova dele, então eu avalio igualmente. (S3 – Us 12)

A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos. (S3 – Us 14)

O que é feito é uma adaptação pra que ele possa fazer sempre voltado mais para a questão prática. (S3 – Us 15)

Assim, as metodologias de ensino devem ser articuladas com a realidade dos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitindo a expressão de suas capacidades individuais. As metodologias de ensino aplicadas aos educandos autistas devem variar de acordo com as necessidades de cada um, com um atendimento diferenciado e metodologias adequadas às suas necessidades, fomentando e promovendo estímulos para seu aprendizado.

#### 4.2.3 Processo de Ensino e Aprendizagem

O educando com necessidade educativa especial deve ser estimulado com atividades significativas pra favorecer seu processo de ensino-aprendizagem, e assim corroborar para o seu desenvolvimento intelectual, social e/ou comportamental.

Para o educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de aprendizagem é lento e requer mais paciência, pois a aquisição do conhecimento é por meio da repetição, com atividades visuais e/ou lúdicas. Lembrando que um educando com acompanhamento, técnicas pedagógicas adequadas e intencionalizadas, alcança bons resultados de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa premissa é confirmada pelos professores participantes desta pesquisa:

Onde que tá o BE? Onde que tá o BA? Pra ver se ele conseguia localizar aquelas sílabas nas palavras do contexto do jornal. (S1-Us17)

Então ele pegou um jornal e ele tinha que localizar no jornal algumas palavras. (S1-Us18)

É a letrinha do nome dele, a letrinha do começo de palavras, do bola, o F, o B, os sons, porque ele não pronuncia palavras. (S1-Us32)

As práticas são mais lúdicas, outras são matérias adaptadas pra ele, (S4-Us5)

[..] e também há atividades visuais, bastantes visuais, porque o autista é bem visual. (S4-Us6)

Segundo Teodoro (2008, p.5):

É necessário rever constantemente a prática pedagógica, orientando com vistas a superar a reprodução e valorizar a produção crítica e criativa do saber. Essa preocupação com a prática pedagógica passa primeiramente pela análise da relação professor e aluno, pois ambos são co-autores do processo ensino-aprendizagem (TEODORO;2008; p.5).

Sabe-se que muitos fatores interferem no processo de ensino-aprendizagem do educando autista. A inclusão adequada, com adaptações, ambientes adequados e equipe pedagógica qualificada, pode proporcionar a evolução do educando.

Ele é muito receptivo, muito carinhoso, procura fazer as atividades. Ele já melhorou muito. (S3 – Us2)

Ele chegou na escola sem estar alfabetizado, hoje ele já consegue ler. (S3 – Us3)

Aí ela faz as adaptações necessárias pra que ele possa fazer e desenvolver de uma forma mais concreta. (S3 – Us9)

Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações. (S3 – Us10)

Por exemplo, quando a questão tem que escrever muito, ela faz pra ele de alternativas; tira algumas questões pra não ficar muitas questões, até porque o tempo de concentração dele é menor e a gente também tem que respeitar isso. (S3 – Us11)

Mas assim, todo o conteúdo que tá na minha prova, temna prova dele, então eu avalio igualmente. (S3 – Us12)

E isso tem ajudado ele; tem evoluído muito, na aprendizagem. (S3 – Us13)

Dessa forma, percebe-se o sucesso na aprendizagem do educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas relações com os indivíduos, compartilhando seus conhecimentos, os significados implícitos e explícitos em suas conquistas pedagógicas, aproximando-se do saber.

#### 4.2.4 Interação Pedagógica dos Educadores

A escola inclusiva deve estruturar e adequar seu currículo e ambiente físico de acordo com as necessidades de todos os alunos. Desta forma, a relação professor-educando com necessidade educativa especial deve favorecer a concepção que o educando tem de si e o modo como os outros o vê, proporcionando assim, sucesso no processo educacional.

Os educadores são de grande importância no desenvolvimento do educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo em vista que pode favorecer a compreensão do educando ao contexto no qual está inserido.

Em geral, o educando autista possui baixa concentração para as atividades pedagógicas, e mesmo que esses momentos sejam limitados, devem ser repetidos, de uma forma lúdica e agradável. De acordo com S1 [nome oculto do sujeito], dessa forma são realizadas as atividades:

Ele tá nesse processo, tá aqui, parou nesse conteúdo, nós não conseguimos avançar nesse, então nós vamos trabalhar a partir deste. (S1- Us44)

Oh! Com o A [nome oculto do educando] nós vamos trabalhar nesse jeito, trabalhar dessa forma (S1- Us46)

[...] e o P [nome oculto do educando] a gente vai continuar trabalhando as vogais, as letras do nome dele pra fixar, (S1- Us47)

[...] depois nós vamos entrar em outros conteúdos. (S1- Us48)

Segundo as concepções haver um aprendizado satisfatório junto ao educando autista, o mesmo deve receber uma prática pedagógica individualizado. Os educadores devem estar atentos às mudanças de comportamento e à assimilação das atividades pedagógicas propostas. Asserção confirmada por S2 [nome oculto do sujeito]:

O E [nome oculto do educando] tem um professor auxiliar que é o professor A [nome oculto do auxiliar], que é um excelente professor. (S2 – Us1)

Eu passo todo o meu planejamento para o professor A [nome oculto do auxiliar] (S2 – Us2)

[...] e ele faz as adequações dessas atividades, faz direcionado com ele. (S2 – Us3)

[...] então eu participo. (S2 – Us13)

O aluno tá fazendo uma atividade, então eu vou, sento junto. Ah! Vamos montar, dessa forma. (S2 – Us14)

Sim, porque ele tem que fazer toda a adaptação. E ele monta. (S2 – Us15)

Com uma interação educadores-educando, o educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não só alcançará êxito no seu processo de ensino aprendizagem, como também na interação social, comunicação, cognição e função motora, desenvolvendo suas habilidades sociais e autonomia, através de um currículo funcional para a vida prática.

#### 4.2.5 Metodologia da Avaliação do Professor Auxiliar

De acordo com Ferreira (2015, p.16), a avaliação do aluno com deficiência é um elemento de grande importância, que pode auxiliar ou dificultar a inclusão. A intenção do avaliador deve ser a de “conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo” (HOFFMANN, 2005, p. 14 apud FERREIRA, 2015, p.17).

É tudo feito assim, com o desenvolvimento. Ele faz uma atividade, a gente faz a avaliação daquela atividade: como ele reagiu, como ele se saiu naquela atividade, onde que a gente vai retomar na próxima aula, então é feito tudo na hora. (S1 – Us22))

Por exemplo, eu monto a prova e mando pra ela, então ela faz as adaptações. (S3 – Us10)

Por exemplo, quando a questão tem que escrever muito, ela faz pra ele de alternativas; tira algumas questões pra não ficar muitas questões, até porque o tempo de concentração dele é menor e a gente também tem que respeitar isso. (S3 – Us11)

A avaliação deve apresentar o processo de ensino-aprendizagem do educando e de uma reflexão pedagógica de como esse processo está sendo encaminhado.

#### 4.2.6 Registros das Aulas

Para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem e entender os comportamentos dos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é importante que tenhamos algum tipo de registro, para então, propor qualquer intervenção.

Quando se trata de educandos com necessidades educativas especiais, esse processo se dá através de um registro de aula, que no atendimento educacional especializado ao educando com necessidades educativas especiais, é através de um portfólio<sup>18</sup>. Como menciona os professores de nossa pesquisa:

[...] aí depois ela faz esse registro e eu assino esse registro dela. (S1-Us13)

Quem monta o portfólio é o professor A [nome oculto do auxiliar], (S2–Us4)

De acordo com Campos (2014, p.129), é atribuição específica do professor auxiliar “Executar tarefas relativas à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infanto-juvenil, sob a orientação e supervisão do professor regente; [...]”. E conclui que “a presença do mediador, as mediações, as adaptações de atividades e as medidas inclusivas são fundamentais para potencializar a aprendizagem da criança autista em sala de aula” (CAMPOS, 2014, p.130).

---

<sup>18</sup>Um registro dos progressos e das dificuldades observadas nas atividades propostas, buscando assim compreender e adequar as atividades e as intervenções, para o bom desempenho do educando.

### 4.3 O EDUCANDO AUTISTA: COMPORTAMENTO E DIAGNOSTICO

A análise do comportamento do educando compreende os aspectos cognitivos, físicos e sociais dos indivíduos e é de grande importância para o processo ensino-aprendizagem do educando autista.

O diagnóstico no processo educativo é complexo. Variados fatores como físicos, intelectuais, emocionais e fatores externos entram no processo de diagnóstico educativo. É necessário avaliar a aprendizagem do educando, as adaptações escolares necessárias e o ajustamento pessoal do educando.

#### 4.3.1 Participação em Sala de Aula

Para uma prática pedagógica coesa com o educando autista, há a necessidade de constante observação às respostas desse educando. Segundo Macêdo (2015, p.21), o educando deve ser levado ao conhecimento do significado de suas aprendizagens e ao desenvolvimento de um conhecimento que lhe seja útil, generalizável para além das paredes da sala de aula.

Essa prática pedagógica é contemplada com o educando, conforme as categorias de concepções e traz significado e desenvolvimento em suas aprendizagens:

A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos. (S3-Us14)

Ele está evoluindo dentro das possibilidades dele, mas com tudo que é aplicado com o terceiro ano. (S3-Us21)

Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também. (S3-Us22)

O educando com Transtorno do Espectro Autista tem inúmeras dificuldades em sala de aula, em consonância os professores corroboram que:

Ele não fala, o que a gente passa de conhecimento pra ele a gente não tem muitas respostas. (S1-Us29)

[...] de fazer a turma interagir mais com ele com brincadeiras. (S2-Us9)

Ele tem o mundo dele. Tem dia que ele não quer ficar em sala. (S2-Us22)

Nos primeiros dias, no primeiro bimestre quando ele não lia, ele ficava muito ansioso quando tinha os momentos de leitura, né? (S3-Us4)

Já foi difícil conseguir com que ele parasse dentro da sala, que ele ficasse lá sentado e tudo. (S4-Us9)

Em consonância com nossa pesquisa, conclui que:

Algumas das dificuldades para a educação dos autistas são os comportamentos inapropriados, facilmente constatados pelo professor: estereotipia motora, isolamento, fracasso em desenvolver relações de coleguismo, demora ou falta de desenvolvimento na linguagem falada (CASTRO, 2004 apud DAVID, 2012, p.24).

Para a grande maioria de professores é a falta de conhecimento de processos de ensino aprendizagem na educação dos autistas são a estereotipia motora, isolamento, fracasso em desenvolver relações de coleguismo, demora ou falta de desenvolvimento na linguagem falada (DAVID, 2012, p.24).

#### 4.3.2 Diagnostico Comportamental do Educando

Outro aspecto que soma às dificuldades de inclusão do educando autista em sala de aula regular e ao comportamento do mesmo é, segundo Cunha (2009) apud David (2012, p. 26), o educando autista sentir-se desconfortável e intimidado com o ambiente escolar, causando birra quando alguém o contraria, e/ou raiva e medo em determinadas situações. Comportamentos relatados em nossa pesquisa, pelos professores entrevistados:

Então, ele é uma criança que tem um apoio da família, mas ele tem um grau mais... chama de clássico o autismo dele. (S1 – Us 38)

E quando ele tá bravo ele grita mais ainda. (S1 – Us39)

Porque no começo do ano ele não aceitava muito. (S2 – Us19)

Hoje ele é uma criança mais calma. (S2 – Us20)

Lógico que assim, né? O Autista, você sabe, cada dia, um dia. (S2 – Us21)

Ele tem o mundo dele. Tem dia que ele não quer ficar em sala. (S2 – Us22)

O E [nome oculto do educando] já é mais agitado. (S2 – Us23)

Porque ele bate muito a cabeça, (S2 – Us25)

[...] então tem que ser uma pessoa bem firme, até pra poder segurá-lo, né? Pra ele não se machucar. (S2 – Us26)

Mas mesmo nessa agitação, você vê evolução nele. (S2 – Us27)

O M [nome oculto do educando] apesar de ser tido como um aluno a ser incluso, é um aluno muito tranquilo em sala. (S3 – Us1)

Ele é muito receptivo, muito carinhoso, procura fazer as atividades. Ele já melhorou muito. (S3 – Us2)

Nos primeiros dias, no primeiro bimestre quando ele não lia, ele ficava muito ansioso quando tinha os momentos de leitura, né? (S3 – Us4)

Ele ficava bastante ansioso até de certa forma agressivo. (S3 – Us5)

Por quê? Porque ele não sabia ler e era uma grande vontade que ele tinha, um grande desejo que ele tinha. (S3 – Us6)

Tem dia que ele está mais agitado. (S4 – Us4)

[..] e também há atividades visuais, bastantes visuais, porque o autista é bem visual. (S4 – Us6)

Já foi difícil conseguir com que ele parasse dentro da sala, que ele ficasse lá sentado e tudo. (S4 – Us9)

Já está querendo falar algumas palavras. (S4 – Us12)

Essas interferências nas práticas pedagógicas causam dificuldades no processo de inclusão do educando e conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem do educando.

#### 4.3.3 Coordenação Motora

O educando com Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldades com relação à coordenação motora. Dificuldades essas em executar movimentos finos, como por exemplo, utilizar lápis e tesoura.

Ele tem uma dificuldade motora, ele não consegue pegar no lápis direitinho, (S1-Us35)

ele precisa de um apoio. O A [nome oculto do educando] escreve o nome dele, por mais que seja com dificuldade, mas escreve. (S1-Us36)

Busca-se então para o educando com Transtorno do Espectro Autista, atividades pedagógicas simples e lúdicas de coordenação motora, para assim, contribuir positivamente com o seu processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.3.4 Intervenção Disciplinar/Pedagógica

Vale destacar que do procedimento pedagógico educativo, envolve de um lado alguém que quer modificar o comportamento alheio e alguém que possui comportamentos que serão modificados.

Para isso existem duas formas de poder: o poder-ser e o poder-fazer. No poder-ser, o educador impõe os componentes culturais contra a vontade ou interesse dos educandos. No poder-fazer é utilizado a persuasão, prática compatível com a educação e com atualização histórico-cultural (FERREIRA, 2015, p.34).

Corroborando com o estudo os educadores relatam a forma disciplinar é autoritária e reflexiva com poder nas palavras, para que o educando tome consciência de seu ato:

Você vai sair? Aí a E [nome oculto do auxiliar] fala “você está ouvindo, P [nome oculto do educando]?”. Vai sair, vai ao banheiro e vai voltar. Hoje ele não queria voltar, mas geralmente ele vai e ele volta. (S1-Us40)

Tanto que o professor que acompanha o E [nome oculto do educando] tem que ser um professor bem firme. (S2-Us24)

Para proporcionar um ambiente favorável ao educando autista, os educadores necessitam de: abordagens e intervenções diversificadas; mais informação sobre o autismo; atendimento sistemático, amplo, contínuo e pervasivo; comunicação visual e concreta com o educando; comunicação verbal associada outras linguagens (figuras ou sinais); reduzir os estímulos sensoriais: barulhos, sons, cheiros, etc.; estabelecer parceria com a família e construir uma rede social de apoio (CARVALHO, 2010 apud SILVA, 2011, p.33).

Assim, toda intervenção disciplinar/pedagógica deve ser direcionada e intencionalizada pelo educador, centrada no educando, garantindo assim, sucesso em seu processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento na participação em sala de aula.

#### 4.3.5 Inclusão Social

Cada vez mais há uma preocupação com o ser humano, resultado das mudanças no pensamento da humanidade, surgindo assim a necessidade da inclusão de todos, independentemente de suas diferenças. A concepção de inclusão social é resultado das mudanças no pensamento. Esse pensamento humanístico demonstrando uma preocupação cada vez maior com as crianças com necessidades educacionais especiais, rompendo com os paradigmas conservacionistas das escolas e contestando os sistemas de ensino em seus princípios.

Segundo o artigo 59 da LDBEN de 1996, recomenda que os estabelecimentos de ensino devem garantir aos alunos da educação especial, currículos, procedimentos, métodos, recursos, estratégias, ou seja, uma organização específica para atender às suas necessidades.

Em concordância com a LDBEN (1996), os professores enfatizam:

Então, a gente faz com ele mais assim, eu faço um plano, depois eu sento com ela e a gente faz um plano pra ele. (S1-Us 10)

Então? Ele fez o mesmo trabalho da sala de aula, porém, voltada pra ele. (S1-Us 19)

[...] e ele faz as adequações dessas atividades, faz direcionado com ele. (S2–Us3)

A minha prática é fazer com que ele faça tudo que é feito pelos demais alunos. (S3-Us14)

Então, ele não está ficando aquém no conteúdo, pelo contrário, tudo que é trabalhado com os outros alunos é trabalhado com ele também. (S3-Us22)

Sim, ela faz a adaptação pra ele. (S4-Us3)

Conforme a Constituição Federal de 1988, Artigo 205 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Capítulo IV, Artigo 53 é assegurado a toda criança e adolescente o “direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” Assim sendo, é assegurado também à toda criança e adolescente com necessidades educativas especiais (BRASIL/STF, 2017).

#### 4.4 O SUCESSO DO EDUCANDO: UMA INTERAÇÃO SOCIAL

O educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser atendido pedagogicamente através de recursos adaptados, proporcionando assim a expansão de suas habilidades, ocupando o seu justo lugar na sociedade, aprendendo a respeitar os seus limites, direitos e deveres como qualquer criança/educando. A escola constitui um espaço de interação e é primordial para o desenvolvimento interpessoal, sendo assim um espaço natural para a relação entre pares.

Muitos professores demonstram idéias distorcidas a respeito dos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), afetando a eficácia de suas ações quanto à progressão do desenvolvimento desses educandos. A partir do momento em que o trabalho pedagógico transforma esta falta de conhecimento com relação ao educando autista, é possível verificar importantes ganhos para o desenvolvimento desses educandos incluídos no ensino comum.

Urge a necessário qualificar os professores, apoiar e valorizar o seu trabalho, para que a escola seja um espaço de desenvolvimento das competências sociais do educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

##### 4.4.1 Interação da Família, Professores e Educandos

A convivência compartilhada da criança autista com seus pares, a partir da inclusão no ensino comum, favorece não só o seu desenvolvimento, mas também o das outras crianças. As teorias do desenvolvimento social, apesar das variadas abordagens teóricas e metodológicas,

concordam que a interação social é a condição de construção do indivíduo e a base para o seu desenvolvimento.

As interações sociais para o desenvolvimento infantil e sugere dois tipos de relacionamento para este processo: o horizontal e o vertical, que se completam nos decursos destas interações sociais, possibilitando que a criança encontre soluções para sua adaptação de acordo com o seu nível de desenvolvimento, progredindo socialmente em variados contextos e situações (CAMARGO E BOSA, 2009, p.66).

É necessário que o professor tenha um olhar especial para o meio social a qual o educando está inserido, saber como é sua convivência familiar, indo além da sala de aula, construindo atividades que possam ser trabalhadas com o educando em sala de aula ou fora, em conjunto com a família.

Dentre as concepções observa-se essa prática humanista de conhecer o educando autista e dentro das relações deve estar a família, escola.

Então? À tarde, o P [nome oculto do educando] a mãe é mais presente. (S1-Us26)

Ela vem, conversa comigo, conversa com a E [nome oculto do auxiliar]. (S1-Us27)

Então, ele é uma criança que tem um apoio da família, mas ele tem um grau mais... chama de clássico o autismo dele. (S1-Us38)

Martins (2007, p. 139) apontou que são fatores facilitadores para a inclusão: “a informação, a formação específica, a presença de um professor auxiliar e o envolvimento da família”. A família é importante no processo de inclusão do educando com necessidades educativas especiais.

pensa-se que a família representa um dos pilares de grande relevância para a promoção do processo de inclusão no ensino regular (...) algumas famílias se limitam apenas a levar o filho e pouco se interessam em saber como este está se saindo. O envolvimento parental ativo e cooperativo com os demais elementos sócio-educativos responsáveis pela inclusão escolar (...) é determinante para um melhor desenvolvimento desse processo (MARTINS, 2007, p. 123).

O que nos faz a todos especiais são exatamente as nossas diferenças, é preciso que haja essa conscientização. O respeito é o caminho mais rápido para encontrarmos a igualdade frente às diferenças. E a escola inclusiva deve rever o currículo, o ambiente físico e a necessidade de todos e ainda, potencializando as possibilidades de qualquer sujeito, sobretudo aquele que é portador de uma deficiência (FARIAS et al, 2008).

#### 4.4.2 História de Vida do Educando

É comum relacionar o autismo com vários adjetivos e graus de desenvolvimento, como já mencionamos anteriormente. A história de vida do educando autista pode corroborar com o diagnóstico e o ensino-aprendizagem do mesmo. Essa compreensão de história de vida do educando autista percebe-se que o professor conhece o educando, é a promoção do outro nesse espaço: a sala de aula.

Porém, o P [nome oculto do educando] tem um grau mais profundo do autismo. Não sei se você percebeu? (S1-Us28)

Ele faltou muitas aulas esse ano, ele ficou muito doente, tiveram que trocar a medicação dele, porque ele estava muito agitado. (S1-Us33)

O objetivo ao conhecer a história de vida do educando é de aprender e compreender a vida do educando, de forma a incorporar estes dados e reflexões no planejamento e execuções das aulas e atividades que serão propostas. A formação está indissociavelmente ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e sobre as experiências de vida (FINGER, 1989; BALL & GOODSON, 1989 apud NÓVOA, 1992).

Com um olhar atento, percebemos que as experiências e histórias de vida dos educandos, auxiliam na pesquisa e ajudam a construir o percurso do educando na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma janela entre aberta, uma luz entre as sombras**

A Educação Inclusiva é uma janela entre aberta, onde a luz das práticas pedagógicas de todos os sujeitos envolvidos buscam desvelar as sombras do desconhecimento, das diversidades, das dificuldades encontradas durante o processo histórico-social que perpassa a inclusão educacional brasileira.

O que se percebe é que a inclusão social e a educação inclusiva são temas recentes e em constantes transformações, devido à crescente discussão a respeito e as lutas de movimentos sociais, que fomentou acordos internacionais que embasam a nossa legislação. Na análise dessas discussões e lutas, destacando a inclusão e educação do aluno autista, percebe-se a concordância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atendendo o pleno desenvolvimento dos educandos autistas, com apoio, atendimento educacional especializado e acesso à educação inclusiva.

No que tange a Educação na Rede Municipal de Campo Grande/MS – REME, percebe-se a interação entre os professores regentes e os auxiliares pedagógicos especializados (APEs), mas ao contrário do que diz o Núcleo de Educação Especial – NUEDE, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Campo Grande/MS, não há a inclusão do professor regente na capacitação para esclarecimentos e orientações quanto ao trabalho e intervenções pedagógicas pertinentes ao aluno com Transtorno do Espectro Autista, este por sua vez tem o conhecimento obtido através das interações com os auxiliares pedagógicos especializados (APEs).

A criança autista com todas as suas dificuldades cognitivas, de desenvolvimento da linguagem, de interação social e comportamentos incomuns, é sujeito de direitos, necessita ser atendida como tal e respeitada em seus limites e diversidades. Segundo Stainback e Stainback (1999, p.412) apud Drago (2014, p.120), “[...] o objetivo da inclusão não é o de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize sua individualidade.”

É importante ressaltar que a identidade do autista ainda está em processo de construção. Para que ocorra a inclusão do autista em classes regulares é necessário a coparticipação de familiares, educadores e sociedade. Percebe-se essa coparticipação, que auxilia no atendimento especializado e que se faz necessário, para as adaptações do processo de ensino-aprendizado, fomentando o posicionamento da escola frente a inclusão do autista.

É evidente a importância da interação dos autistas com seus pares em ambiente inclusivo, proporcionando a estes, um desenvolvimento adequado no âmbito educacional, social e emocional.

Fundamentado no referencial teórico-metodológico da Fenomenologia, empenhou-se em desvelar o fenômeno, o trabalho aqui apresentado. O estudo delineou as práticas pedagógicas dos professores na inclusão social, na Escola Municipal Geraldo Castelo, em Campo Grande – MS.

A Hermenêutica utilizada na percepção do objeto em estudo, a inclusão de alunos autistas em salas de aulas regulares, buscou metafóricamente simbolizar por meio da janela que se abre, como símbolo da inclusão social. A janela que se abre e traz luz às sombras, assim é a inclusão do autista em salas de aulas regulares, a luz conceitual que dissemina a escuridão e desvela a necessidade de uma educação inclusiva.

A pesquisa Fenomenológica não se centra em si mesma, mas na compreensão do viver do sujeito pesquisado, sem reflexões pré-existentes, assimilando os significados dos sujeitos às suas experiências vividas. A inclusão do aluno autista é um processo em construção, ou seja, é a janela que se abre disseminando luz nas sombras que, simbolicamente, representam a educação inclusiva, e a luz nos remete às novas práticas pedagógicas e à escola adequada com a realidade social do seu entorno.

Continuar abrindo a janela que, metaforicamente, representa a inclusão do autista em salas de aulas regulares, é continuar a acreditar que diante de um mesmo objetivo, a Inclusão, podemos trazer luz às concepções e ressignificá-las para promover o fim da escuridão da educação inclusiva, buscando atender aos autistas, dentro do contexto educativo, de forma ampla e irrestrita.

## REFERÊNCIAS

- BRANDENBURG, L. E.; LÜCKMEIER, C. **A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva**. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, p. 175-186, 2013. Disponível em: [anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/download/191/149](http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/download/191/149). Acesso em: 23 de novembro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 15 de out. 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. – Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação. 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área da Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em 25 de abril de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 25 de abril de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP/SECADI. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 15 de outubro de 2016.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em 12 de abril de 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 de abril de 2016.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade** [on-line]. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf> - Acesso em 25 de abril de 2015.

CAMPOS, A. L. d'A. A experiência da aprendizagem mediatizada (EAM) como um facilitador da aprendizagem de alunos autistas nas escolas comuns. **Paidéia Revista do curso de Pedagogia**, Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC). Belo Horizonte. Ano XI, nº 17, p. 109-139, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/3932>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

COLTRO, A. **A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade**. 2000. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C11-art05.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

CUNHA, A. M. O.; OLIVEIRA, G. S. **Breves Considerações a Respeito da Fenomenologia e do Método Fenomenológico**. 2008. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/103>. Acesso em 21 de setembro de 2016.

DAVID, V. F. **Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro** / Viviane Felipe David. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012. Disponível em: [http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Viviane\\_Felipe\\_Dissertacao.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Viviane_Felipe_Dissertacao.pdf). Acesso em: 12 de abril de 2016.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=694&listaDetalhes%5B%5D=694&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=694&listaDetalhes%5B%5D=694&processar=Processar). Acesso em 20 de outubro de 2016.

DELIBERAÇÃO CEE/MS N° 7828, de 30 de maio de 2005. **Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino**. <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/de1-7828.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DIOGRANDE. Diário Oficial de Campo Grande/MS. **Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS**. Ano XVIII, nº 4.299, 46 p., 24 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.campo grande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil** – 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FARIAS, I. M.; MARANHAO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)**. Revista brasileira de educação especial [online], 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa** – 5.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, V. C. M. F. **Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Belém – Pará. 2015. Disponível em: <http://www.ppged.com.br/arquivos/File/VIVIANNE2015.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

GARNICA, A. V. M. Considerações sobre a fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 16: 43-52, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v16/v16a03.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2017.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, Campinas: Editores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI**. 1º edição, Campinas: Editores Associados, 2004

\_\_\_\_\_. **A Educação do Deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI**. 2º edição, Campinas: Editores Associados, 2006.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira Psiquiatria vol.28, suppl.1 - São Paulo, Maio, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000500002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002). Acesso em: 15 de julho de 2017.

KLÜBER, T. E.; BURAK, D. A Fenomenologia e suas contribuições para a educação matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 95 - 99, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/346/518>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: [https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_da\\_s\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_da_s_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976). Acesso em 06 de outubro de 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2006.

MACÊDO, C. R. S. **A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal/RN, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20038>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F.; URBAN, A. C. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 340p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=10164>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6º edição, São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Estilos da Clínica; vol.5, nº 9, p. 96-108. São Paulo - 2000. Disponível em: [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:8ItZ4p7XPG4J:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:8ItZ4p7XPG4J:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5). Acesso em 16 de outubro de 2016

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**, 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995. Disponível em: [http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1587&listaDetalhes%5B%5D=1587&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1587&listaDetalhes%5B%5D=1587&processar=Processar). Acesso em 16 de outubro de 2016.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 33, p. 387 – 559, set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

MENEZES, L. **Concepções e práticas de professores de matemática: contributos para o estudo da pergunta**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. 1995. Disponível em: <http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/2008%202009/Comunicacao/TeseLM.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico** in: Cadernos de História da Educação, nº 07, jan./dez. Universidade Federal de Uberlândia, p. 29-44, 2008.

NASCIMENTO, C. L. **A Centralidade da Epoché na Fenomenologia Husserliana.** Disponível em: <http://www.ifen.com.br/artigos/artigo02.pdf>. Acesso em 26 de outubro de 2016.

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

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PMCG. SEMED. NUEDA. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Prefeitura Municipal de Campo Grande, Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Núcleo de Educação Especial. Campo Grande/ MS. 2016. Disponível em: <http://www.campo grande.ms.gov.br/semed/downloads/nueda-2016/>. Acesso em 28 de outubro de 2016.

PRAÇA, É. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** Juiz de Fora – MG, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%25C3%25A7%25C3%25A3o-E-lida.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

SADALA, M. L. A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty.** SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, v. 2, 2004. <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt1/12.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2015.

SANTOS, M. R.; VENTURIM, J. A. **Pesquisa Fenomenológica e Educação Matemática: apresentação de procedimentos e discussão de alguns aspectos.** Anais IV SIPEQ. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IVsepeq/anais/artigos/3.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação, Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS.** 129 p., 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

SKLIAR, C. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação.** Pro-posições, v.2, n.2-3, jul. – nov., p.11-21, 2001.

SPUDEIT, D. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ – 2014. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

SUPLINO, M. H. F. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** Rio de Janeiro – RJ, 2007. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MaryseSuplino\\_Tese\\_2007.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MaryseSuplino_Tese_2007.pdf). Acesso em: 12 de outubro de 2016.

TAKAHASHI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. **Plano de aula:** conceitos e metodologias. Acta Paul. Enf., São Paulo, v. 17, nº 1, p. 114 – 118, 2004.

TEODORO, N. M. **Metodologia de ensino:** Uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2234-8.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

### **1. Título do Projeto de Pesquisa: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM SALAS DE AULAS REGULARES**

#### **2. Delineamento do Estudo e Objetivos:**

A pesquisa tem por finalidade analisar as condições oferecidas às crianças com autismo que proporcionam oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilitando estímulo às suas capacidades e impedindo seu isolamento, analisando a inclusão destes alunos autistas em salas de aula regulares.

#### **3. Procedimentos de Pesquisa:**

A pesquisa será realizada por meio de uma abordagem qualitativa, de uma forma exploratória, com o objetivo de demarcar a importância da pesquisa não estar apenas vinculada a valores, opiniões ou concepções teóricas, mas que nos informe a configuração da Educação Especial e a inclusão da criança autista em salas de aulas regulares, tendo como aporte teórico, estudiosos como Camargo e Bosa (2009), Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), entre outros. Faremos ainda visitas à Escola Municipal Geraldo Castelo, com questionamentos às práticas pedagógicas adotadas e averiguar a metodologia utilizada pelos professores em salas de aulas, por meio de entrevistas com o corpo docente e observações.

#### **4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:**

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso a pesquisadora e ao coordenador da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador do protocolo de pesquisa é Prof. Dr. Francisco Carlos Espíndola Gonzalez, o que pode ser encontrado pelo telefone (67) 99919-5316. Se por ventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queria entrar em contato com a Coordenadoria do Curso de Pedagogia, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pelo telefone (67) 3901-4608.

**5. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da **Escola Municipal Geraldo Castelo, Campo Grande, MS.**

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Fernanda Teodoro Teixeira. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande, MS / /

## DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Legível da Pesquisadora

Campo Grande, MS / /

