

## **INVESTIGANDO A QUALIDADE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS**

Cristiane **Kubaski** – UFSM

Fabiana Medianeira **Pozzobon** – UFSM

Tatiane Pinto **Rodrigues** – UFSM

### **Resumo**

Este trabalho investiga a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais. A pesquisa tem caráter qualitativo, com estudo de caso múltiplo do tipo exploratório. O objetivo é analisar a qualidade da inclusão dos alunos com TEA matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria a partir das perspectivas de seus professores, através de quatro indicadores de qualidade: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Participaram deste estudo quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados mostram que as estratégias utilizadas pelas professoras parecem favorecer a inclusão desses alunos. Entretanto, foram identificadas barreiras que impedem a participação e a aprendizagem e que se constituem como desafios ao processo inclusivo. Sugere-se que a inclusão seja investigada de modo mais amplo, considerando além da presença do aluno na escola, a forma como ele está participando, sendo aceito, aprendendo e sendo percebido no contexto inclusivo.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Anos Iniciais.

## **INVESTIGANDO A QUALIDADE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS**

### **Inclusão e Transtorno do Espectro Autista**

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) se caracterizam por comprometimentos nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013). Essas características estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o desenvolvimento das habilidades diárias.

O termo Espectro do Autismo, que substituiu os Transtornos Globais do Desenvolvimento, é utilizado devido à heterogeneidade das manifestações do transtorno, as quais variam muito quanto à sua severidade. Por exemplo, na área social, as dificuldades podem ocorrer desde resistência em iniciar interações sociais até aversão ao contato com os demais. Quanto aos comportamentos, estes também podem variar desde uma recusa em trocar de atividade até uma extrema dificuldade em lidar com mudanças. Nesse sentido, a inclusão escolar pode propiciar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, podendo constituir-se como um importante espaço de desenvolvimento e aprendizagem (CAMARGO, BOSA, 2009).

É importante salientar que o diagnóstico de TEA não prediz as dificuldades que a pessoa enfrentará ao longo da vida, tampouco define um prognóstico, e nem mesmo fornece aos profissionais muitas informações sobre o potencial dessa criança (SHENK, 2012). Todavia, cabe ao professor da escola regular conhecer as particularidades deste aluno para identificar seus recursos e dificuldades, e assim favorecer os avanços, independente da condição que ele apresente.

Devido à heterogeneidade da condição, os alunos com TEA são muito diferentes entre si, e exigem dos professores que as adaptações ou abordagens de ensino não sejam centradas nas características do transtorno, mas nas habilidades e dificuldades singulares de cada sujeito. Logo, cada profissional deve apropriar-se de conhecimentos a respeito do transtorno para conhecer melhor esse aluno a fim de gerar práticas educacionais propiciadoras do desenvolvimento das suas habilidades.

Melo e Ferreira (2009) corroboram essa ideia afirmando que ao se educar uma criança é importante considerar suas necessidades, que quando respeitadas proporcionam importantes informações sobre a qualidade daquilo que recebem.

É preciso considerar que as necessidades decorrentes do TEA no cotidiano escolar demandam estratégias pedagógicas articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). Para isso, o interesse pela aprendizagem precisa ser um objetivo tanto do professor da sala comum como do professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, uma vez que a política nacional de educação especial incumbe ambos como responsáveis pela escolarização desse aluno. Sendo assim, a inclusão implica necessariamente em uma troca constante e

recíproca de conhecimentos entre esses profissionais, já que o professor do AEE poderá contribuir auxiliando o professor da sala comum na elaboração de estratégias e de flexibilizações pertinentes às especificidades de cada aluno.

Um dos principais entraves à inclusão, identificados na literatura (MELLO, FERREIRA, 2009; VITAL, PIRES, ALVES, 2010) é a precária formação dos professores sobre as deficiências e suas demandas específicas de acessibilidade e de aprendizagem. Leach e Duffy (2009) propõem que o ensino de alunos com TEA pode exigir abordagens específicas que os professores não estão familiarizados. Aliado a isso, está a forma como o professor percebe e aceita esse aluno e que tipo de relação se propõe a estabelecer.

Na verdade, Humphrey e Lewis (2008) descrevem a inclusão de alunos com TEA como uma das áreas mais complexas e mal compreendidas da educação, pois os professores das escolas regulares relatam que não têm o treinamento nem o suporte necessário para atender esses alunos que são vistos como mais difíceis de incluir do que alunos com outras deficiências devido às dificuldades de comunicação e interação social. Além disso, o ambiente escolar, sem rotinas definidas pode influenciar no comportamento de pessoas com TEA. Assim, esses são mais susceptíveis de serem excluídos e menos aceitos do que a maioria dos outros grupos de alunos da escola.

Neste sentido, Emam e Farrrel (2009) investigaram as tensões vivenciadas por professores na inclusão de alunos com TEA, especialmente no que diz respeito às dificuldades em lidar com as dificuldades de compreensão social e emocional. De acordo com a pesquisa, é com base nessas tensões que será determinada a qualidade do processo inclusivo e da interação entre o professor e o seu aluno, assim como se formará a opinião do professor sobre o tipo de auxílio que considera necessário ao seu aluno.

Nos estudos de Lazzeri (2010) mostram que somente a matrícula ou a presença do aluno no ambiente escolar, isoladamente, não é suficiente para indicar a qualidade da inclusão. A autora descreveu as dificuldades encontradas pelos professores da cidade de Santa Maria que trabalham com alunos com TEA. Foi observado que muitos alunos recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na Política de Educação Inclusiva, entretanto, os alunos passam a maior parte do turno escolar em outros locais, como por exemplo, no pátio. Além disso, relata que o AEE era ofertado no mesmo turno da aula, adquirindo caráter substitutivo e minimizando as possibilidades de participação desses educandos com suas turmas.

As dificuldades relatadas pelos professores muitas vezes também são identificadas nos demais ramos da educação. Apesar dos estudos sobre a prevalência do TEA indicarem que o número de pessoas afetadas pelo transtorno na população em geral, que é de 1 para cada 68 pessoas (CDC, 2014), o que é muito superior à prevalência da Síndrome de Down, que é cerca um caso em aproximadamente 1.695 pessoas (MANTRY et al., 2008), os dados do censo escolar do MEC/INEP de 2007 indicaram que o número de matrículas de alunos com TEA em escolas representa apenas 1,5% de toda a população de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas no Brasil, enquanto que a porcentagem de alunos com Síndrome de Down é de 5,4% (BRASIL, 2007).

Esses dados sugerem algumas hipóteses: Talvez poucos alunos com TEA estejam de fato matriculados em escolas regulares, ou então muitos dos alunos com TEA foram classificados pelo censo como pertencentes a outras categorias, como na de “condutas típicas” ou mesmo na de “deficiência mental”. As duas hipóteses parecem bastante viáveis, considerando que a complexidade da condição do TEA pode ser um fator que dificulte seu reconhecimento e, por conseguinte, seu ingresso na escola.

Os achados acima apontam para a necessidade de avaliarmos a inclusão de alunos com TEA a partir de indicadores que retratem a realidade do processo inclusivo desses sujeitos, refletindo de modo mais amplo a qualidade da inclusão educacional escolar que estão vivenciando.

Por exemplo, um recente estudo americano realizou uma cuidadosa observação sobre a inclusão de crianças com TEA para investigar suas habilidades sociais nesse contexto (WONG; KASARI, 2012), verificando a participação e a presença desses alunos em atividades conjuntas com sua turma. Participaram 55 crianças com idades entre 3 e 5 anos, sendo 27 com autismo e 28 com outra condição (ex.: atraso de linguagem, síndrome de Down, etc.), distribuídas em onze salas de aula que comportavam entre seis e catorze alunos cada uma. Os pesquisadores realizaram observações sistemáticas pontuando comportamentos tanto da criança quanto de seus professores sobre engajamento/desengajamento da criança para com pessoas ou objetos, atividades cooperativas, simbólicas ou funcionais.

Não surpreendentemente, os resultados mostraram que as crianças com TEA passaram a maior parte do tempo pouco engajadas, ou seja, dedicavam pouco tempo a atividades conjuntas ou que envolvesse brincadeira simbólica quando comparados com

seus colegas. A pesquisa ainda relata que na maior parte do tempo, as crianças com TEA esperavam de modo passivo, enquanto que seus colegas se envolviam em atividades e brincadeiras de maneira mais ativa. Assim, apenas a presença desses alunos em sala de aula pode não assegurar sua participação nas atividades da classe, tampouco refletir necessariamente um ensino voltado para suas necessidades.

Tendo em vista outros indicadores da inclusão, como por exemplo, a aceitação de alunos com TEA, nota-se que a maior parte das pesquisas mostra a inclusão de alunos com alto funcionamento, embora os alunos com autismo grave também tenham o direito ao acesso e permanência na escola, com a presença do projeto de indicadores de qualidade na educação os alunos com autismo podem se beneficiar já que o objetivo é construir e disseminar um conjunto de indicadores educacionais qualitativos como: Ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino aprendizagem de leitura e escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico-escolar e acesso a permanência dos alunos na escola, além disso, o objetivo é envolver diferentes atores da comunidade escolar como alunos, professores, gestores, familiares, funcionários em busca de uma avaliação participativa e contínua onde os resultados poderão ser muitos satisfatórios no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (PLETSCH,2010).

Como os estudos Symes e Humphrey (2010) que argumentam que a inclusão de crianças com Síndrome de Asperger (SA) tem sido muitas vezes defendida por pais e profissionais devido à convivência com pares na mesma sala de aula, porém há evidências de que a inclusão por si só não é suficiente para incluir socialmente essas crianças (CHAMBERLAIN, KASARI, ROTHERAM-FULLER, 2007; FERRAIOLI, HARRIS, 2011).

Uma estratégia usada para melhorar as relações sociais das crianças com SA é contar com a ajuda de colegas com desenvolvimento típico, que servem como modelos que fornecem assistência, instrução, feedback e reforço (JACKSON, CAMPBELL, 2009).

Também nessa definição se encontram os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando propõe que a educação deve acontecer em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias.

### **Em busca de indicadores para uma Proposta Inclusiva**

Um dos maiores benefícios que uma educação inclusiva pode oferecer a crianças com TEA reside na possibilidade de interação com seus pares, contribuindo para o desenvolvimento das competências sociais (HOHER, BOSA, 2009). Porém, se considerarmos apenas a presença desta criança no ambiente escolar, podemos constatar a ocorrência de realidades similares às relatadas por Wong e Kasari (2012), ou seja, de que este aluno está passando a maior parte do seu tempo isolado na escola. Logo, a presença na escola não corresponde equitativamente à qualidade das experiências educacionais.

Segundo Ainscow (2000), para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, ou seja, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos.

Humphrey (2008) apoia-se nos estudos dos pesquisadores ingleses – Booth e Ainscow (2000) para propor uma definição operacional do conceito de inclusão através de quatro indicadores, quais sejam: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Estes conceitos significam respectivamente:

A Presença diz respeito a como o aluno com TEA está inserido na escola, se está no mesmo ambiente escolar que seus colegas ou em classes separadas, ou seja, refere-se à presença física da criança no espaço escolar. Inclui dados sobre a frequência do aluno na escola, tempo em que permanece neste local e seu comportamento enquanto em sala de aula.

A Participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada, ou seja, a qualidade das experiências educacionais. Abrangendo dados sobre atividades compartilhadas com a turma, assim como comunicação/interação com os colegas e com a professora.

A Aceitação refere-se a como o aluno com TEA é aceito ou não pelos professores, colegas e equipe da escola. Nessa categoria estão incluídos dados acerca da percepção dos colegas e da escola sobre esse aluno com TEA, assim como quem o auxilia em sala de aula e quais os desafios da professora para com as peculiaridades desse aluno.

A categoria Aprendizagem menciona os ganhos acadêmicos, emocionais e sociais. Refere-se a dados sobre as formas de avaliação, incluindo os deveres de casa, além dos objetivos do professor para com esse aluno em sua etapa escolar e como é realizado o dever de casa.

A concepção de inclusão tomada a partir destas quatro dimensões propõe uma análise mais abrangente da inclusão, investigando a qualidade do processo inclusivo. Portanto, o presente estudo visa investigar a qualidade da inclusão educacional escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Santa Maria, RS. a partir de quatro indicadores: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem.

## **Método**

### *Delineamento e participantes:*

Através de Estudo de casos múltiplos (YIN, 2010), participaram deste estudo quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro escolas do município de Santa Maria RS que realizam docência com alunos identificados com o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) pelo Educacenso.<sup>1</sup>

### *Instrumentos:*

*Ficha de Caracterização da Escola e do Aluno com TEA* (EdEA, 2012): Abarca informações sobre a escola (ex.: localização, infraestrutura, equipe, números de alunos, forma de recursos financeiros), dados de identificação, diagnóstico escolar prévio e características comportamentais e de aprendizagem do aluno com TEA.

*Entrevista Sobre a Inclusão de Alunos com TEA* (EdEA, 2012): Entrevista semiestruturada que inclui questões abertas sobre o trabalho do professor com o aluno com TEA no contexto inclusivo organizadas em quatro dimensões: 1) Presença; 2) Participação; 3) Aceitação; 4) Aprendizagem.

### *Procedimentos e considerações éticas:*

A Secretaria Municipal de Educação foi contatada, solicitando a indicação das escolas que possuem alunos com TEA. A partir da lista fornecida, entrou-se em contato

---

<sup>1</sup> Educacenso: Radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país.

com as escolas para explicar sobre os objetivos da pesquisa e confirmar a presença dos casos de TEA.

A Ficha de Caracterização da Escola e do Aluno com TEA foi preenchida pela pesquisadora. As professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam à Entrevista Sobre a Inclusão de Alunos com TEA, que foi gravada e posteriormente transcrita com o auxílio de um bolsista de iniciação científica. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSM com o número de protocolo CAAE: 14725313.4.0000.5346.

#### *Análise dos dados:*

Os dados da Entrevista sobre a Inclusão de Alunos com TEA foram examinados por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os conteúdos gerados foram agrupados em categorias semânticas, seguindo o modelo misto, em que algumas questões não foram fixas desde o início, mas tomaram forma no curso da própria análise. Outras foram estabelecidas *a priori*, com base na literatura, especialmente com base nos indicadores de inclusão propostos por Booth e Ainscow (2000). Estas categorias foram analisadas interpretativamente.

### **Resultados**

São apresentados abaixo a caracterização dos quatro casos<sup>2</sup>, contendo dados das professoras e dos alunos com TEA.

<b>Caso</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Dados do aluno</b>	<b>Dados da Professora</b>
C1	1º ano	7 anos	44 anos Pedagoga Não possui curso de formação nem experiência com alunos com TEA
C2	3º ano	9 anos	57 anos Pedagoga

<sup>2</sup>Os nomes dos alunos e professoras serão identificados pelas iniciais P e A, como P1 (professora do caso 1) e A1 (aluno do caso 1).



			Não possui curso de formação em TEA, mas experiência de 2 anos com alunos com TEA
C3	1º ano	7 anos	29 anos Pedagoga Não possui curso de formação em TEA, mas experiência de 1 ano com 2 alunas com TEA
C4	3º ano	8 anos	52 anos Pedagoga Não possui curso de formação, nem experiência com alunos com TEA

A seguir é apresentada a matriz de categorias e subcategorias da inclusão dos alunos com TEA, complementada pela análise das categorias.

**Tabela 1. Matriz geral das Categorias e Subcategorias da Inclusão de Alunos com TEA**

Categorias	Subcategorias
Presença	Frequência à escola
	Permanência em sala de aula
	Comportamento em sala de aula
Participação	Atividades compartilhadas com a turma
	Comunicação/interação com os colegas
	Comunicação/interação com a professora
Aceitação	Percepção dos colegas/escola
	Quem auxilia esse aluno em sala de aula

## Desafios para com esse aluno

---

Aprendizagem	Avaliação
	Dever de casa

---

Presença: Dos quatro casos analisados, dois alunos (C2 e C3) têm a frequência integral, ou seja, permanecem na escola durante todo período escolar. Em um caso (C1), o aluno frequenta a escola quatro vezes por semana já que em um dia recebe atendimento particular fora da escola e em outro caso (C3), o aluno frequenta a escola apenas três vezes, por falta de assiduidade da família.

Quanto á permanência em sala de aula, dois alunos (C1 e C2) permanecem o tempo todo. As professoras relataram que uma aluna (C3) vai embora mais cedo quando está agitada e um aluno (C4) fica em outro espaço da escola, como sala de recursos ou mesmo no pátio.

O comportamento de dois alunos (C1 e C2) segundo o relato de suas professoras é tranquilo e os outros dois alunos (C3 e C4) são agitados.

Participação: Dos quatro casos analisados, dois alunos (C1 e C3) realizam atividades paralelas às atividades da turma, principalmente quando o foco é alfabetização. Dois alunos (C2 e C4) participam das atividades da turma.

Quanto à comunicação e interação com seus colegas e com a professora, em um caso (C1) a professora argumenta que o aluno "não se comunica", já que esse aluno não se expressa verbalmente. Em outro caso (C2), a professora relata que a comunicação do aluno com TEA é "maravilhosa". Outro caso professora (C3) descreveu que a interação e a comunicação de seu aluno são realizadas por gestos e por comportamentos. Em outro caso, a professora (C4) relatou que a comunicação do aluno com TEA é realizada parcialmente.

Aceitação: Três professoras (C1, C2 e C4) relataram que a percepção dos colegas da escola acerca dos alunos com TEA é de proteção. Uma professora (C1) argumentou que além dos colegas protegerem o aluno com TEA ainda o veem como digno de pena. Outra professora (C3) argumentou que além de protegerem o aluno com TEA, os colegas também sentem medo dele. Uma professora (C2) falou que o aluno com TEA é visto como uma criança especial, já que os outros alunos conhecem as características do transtorno.

O auxílio aos alunos com TEA em dois casos (C1 e C3) é realizado por acompanhantes, e nos outros dois casos (C2 e C4) pelos colegas ou ainda pela professora de Educação Especial.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelas professoras (C2 e C4), consideram o processo de alfabetização, enquanto para outra professora (C3) refere que é compreender as intenções do aluno com TEA e (C1) argumenta que é fazer o parecer e a avaliação, assim como integrá-lo à turma.

Aprendizagem: Para (C1 e C3) os objetivos para com os alunos com TEA não são aqueles esperados para a etapa escolar. Diante disso, estas professoras têm outros objetivos para garantir avanços na inclusão desses alunos, como a comunicação, a interação e a socialização. Ao contrário desses casos, as outras duas professoras (C2 e C4) têm o desafio de alfabetizar seus alunos com TEA.

Quanto à avaliação, todas as professoras relataram que é realizada através de pareceres descritivos.

Dos quatro casos analisados, (C2, C3 e C4) afirmam que os alunos com TEA não levam deveres de casa. Apenas (C1) relatou que o seu aluno leva os deveres para casa esporadicamente.

### **Discussão e Considerações Finais**

Os indicadores Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem se mostraram adequados à proposta, fornecendo um panorama de como está ocorrendo a inclusão desses alunos na rede regular de ensino.

Na categoria Presença, a frequência diária foi replicada a todos os casos, pois se percebe que praticamente todos os alunos comparecem a escola diariamente, embora não permaneçam o tempo todo na sala de aula com seus colegas de turma. Nesses casos, os comportamentos desadaptativos, como agitação, gritos e agressividade parecem contribuir para a retirada dos alunos da sala de aula, pois nos dois casos em que os comportamentos são avaliados como interferindo negativamente na dinâmica da sala de aula, esses alunos não permanecem presentes todo momento naquele ambiente. Já os dois alunos que, segundo suas professoras, não apresentam este tipo de comportamento, permanecem o período integral juntamente com seus colegas.

Processo semelhante foi encontrado na pesquisa de Gomes e Mendes (2008), em relação à permanência de alunos com TEA em sala de aula, na cidade de Belo Horizonte. A pesquisa mostrou que 40% dos alunos do 1º ciclo (que equivale aos anos iniciais) permaneciam em sala de aula durante todo o tempo da jornada escolar, o restante dos alunos não permanecia em sala de aula, ou permanecia “às vezes”.

Porém na pesquisa supracitada, o delineamento quantitativo utilizado não permitiu responder o porquê desta ausência em sala de aula. Nesse aspecto, o presente estudo avança por apontar os aspectos comportamentais dos alunos, em especial os comportamentos desadaptativos, além da opção dos pais e a posição da escola frente a isso, como obstáculos à presença e participação dos alunos no contexto de aprendizagem.

Além disso, a presença desses alunos em sala de aula pode não ser explicado apenas pela ausência dos comportamentos desadaptativos, mas também pela presença da professora de Educação Especial nesse ambiente. Em um dos casos em que o aluno permanece todo período em sala de aula, essa professora participa organizando e adaptando atividades individualmente para o aluno com TEA, além de auxiliar a professora de sala comum a lidar com os comportamentos desadaptativos que se fizerem presentes. O apoio da professora de Educação Especial parece contribuir para a minimização do impacto dos comportamentos desadaptativos, logo, mantendo este aluno presente por mais tempo em sala de aula.

Em contraponto, nos Casos 3 e 4, o papel das professoras de Educação Especial não foi descrito como apoiadoras da professora da sala comum, mas chamadas apenas para retirar as alunas deste ambiente quando estão agitadas, dificultando o andamento da aula. Com isso, observa-se que não é apenas a presença ou ausência desta professora que contribuiria para a maior presença dos alunos no ambiente de aprendizagem, mas principalmente o papel que estas desempenham nestes locais.

Além disso, no Caso 4, a professora da sala comum, parece estar confusa sobre esse atendimento, já que acha que a aluna está sendo atendida por uma Orientadora Educacional. Destaca-se, o afastamento entre essas duas profissionais, que poderiam estar dividindo as tarefas e os objetivos para com essa aluna, criando estratégias para aprimorar o seu desempenho, assim como incrementar sua presença em sala de aula.

De fato, a literatura tem enfatizado a importância da adoção de um modelo colaborativo de trabalho, operacionalizado por agentes da escola comum e especial,

destacando as contribuições desta articulação para a inclusão de alunos com TEA Giardinetto, 2009 descreve os resultados promissores de quatro alunos com autismo que frequentavam simultaneamente dois espaços de aprendizagem, ressaltando a importância do professor auxiliar como mediador no processo de inclusão na educação infantil e ensino fundamental.

Outro dado importante diz respeito à participação do aluno. Segundo as professoras, verifica-se que os dois alunos do 3º ano realizam algumas atividades com seus colegas, embora dependa do tipo de atividade proposta. Por exemplo, se envolvem mais em contação de histórias e atividades com números e se envolvem menos em atividades de leitura e escrita, pois não conseguem realizá-las. Já os dois alunos do 1º ano acabam desempenhando mais frequentemente atividades paralelas à turma, como jogos, riscar no quadro, olhar livrinhos ou até mesmo assistir filmes.

Esse dado também é corroborado pela pesquisa de Cruz (2009), que analisou a experiência escolar de dois adolescentes com TEA em escolas regulares da rede pública municipal paulista. A autora constatou que as práticas pedagógicas adotadas não favoreciam a apropriação de conteúdos escolares. Em geral, as tarefas realizadas pelos jovens se limitavam a meras cópias, atividades repetitivas e, por vezes, de caráter infantilizador.

Um aspecto que chama a atenção na categoria Participação, diz respeito aos conceitos de comunicação e fala quando utilizados pela professora. No que tange à comunicação, pode-se observar que dois dos casos estudados, os alunos conseguem se comunicar através da fala, diante disso, as professoras relatam a comunicação e interação desses alunos com os colegas é muito boa. Por outro lado, nos dois casos, os alunos são não verbais, ou seja, se comunicam através de comportamentos, e é dessa forma sua interação com colegas e professora. Um desses alunos, de acordo com a professora “não se comunica”, já que não apresenta uma linguagem verbal e sua interação com os colegas e professores ocorre através de comportamentos não verbais, principalmente por gestos. Percebe-se, dessa maneira, uma confusão conceitual da professora acerca da fala e comunicação, pois como há ausência da comunicação verbal, a professora acredita que o aluno não se comunica.

Na categoria Aceitação, a percepção acerca dos alunos com TEA foi bastante contrastante, pois uma criança é vista como especial, assim como outros colegas, pois a professora relata que todos os alunos são especiais, uma vez que existem na turma

várias crianças que precisam de atenção, que têm dificuldades de aprendizagem e que são casos tão específicos quanto o da aluna com TEA. Ainda fica claro que a professora reconhece as características dessa aluna que atuam como barreira à maior participação, tais como, sensibilidades sensoriais e contato visual pobre. Sendo assim, tem a preocupação em fazer com que a menina permaneça em sala de aula o maior tempo possível, fazendo um planejamento organizado para que ela tenha interação com os colegas, para depois receber o atendimento na sala de AEE com a professora de Educação Especial, procurando organizar um cronograma de acordo com o que julga ser melhor para a aluna.

Outro fato que merece destaque é como a professora do Caso 3 aceita a sua aluna com TEA e faz com que toda a equipe escolar o aceite também, mostrando-se preocupada com a prática da inclusão, mais especificamente com a aceitação desta aluna para os próximos anos. Assim, nas reuniões pedagógicas essa professora procura fazer com que os demais professores conheçam essa aluna, descrevendo suas características e especificidades, argumentando ainda que a reação de medo, as quais os outros professores mencionaram ter, é comum, pois ela também teve, mas hoje, trabalhando e conhecendo a aluna com TEA não tem mais.

Atuando dessa forma, essa professora rompe a resistência formada pela representação negativa do TEA junto aos outros professores, pois, o que se percebe em alguns professores de alunos com TEA é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver.

O sentimento de que alunos com TEA necessitam de proteção aparece replicado em três casos, uma vez que as professoras relataram seus empenhos para que a turma compreenda que os alunos com TEA são diferentes, muitas vezes visto como bebê e por isso precisam de ajuda e proteção. Em outro caso, além do aluno ser visto como alguém que precisa de proteção, ainda é reconhecido pelos colegas e pela professora como digno de pena.

A percepção da professora acerca do aluno com TEA (centrada nas habilidades) auxilia o seu trabalho com esse aluno e com a turma, pois no Caso 2, por exemplo, a professora possui a crença de que o aluno tem condições de aprender a ler e escrever, sendo esse seu desafio para com ele. Diante disso, investe esforços para garantir o seu avanço.

Já no Caso1, a percepção da professora sobre o aluno com TEA, é de alguém que não tem condições de aprender (centrada nos déficits), então a professora refere que não depreenderá esforços para tal, chegando a salientar que só conseguiria alfabetizar o aluno com TEA se tivesse uma varinha de condão, confessou até mesmo que chegou a se sentir incompetente, por não conseguir trabalhar com esse aluno.

Em um estudo realizado por Santos e Santos (2012), enfatizou-se a necessidade de pensar a escolarização de crianças com TEA a partir da sondagem das representações sociais do TEA entre as pessoas envolvidas no cotidiano escolar, uma vez que as concepções desses atores sociais permitem entender a natureza e qualidade de suas intervenções. Logo, a percepção dessa professora, do aluno como incapaz de aprender, caracteriza uma teoria leiga, que configura ao aluno com TEA essa identidade, já que ele não tem condições de aprender.

Em relação à Categoria Aprendizagem, Gomes e Mendes (2008) perceberam que a porcentagem de alunos que sabia ler, escrever, fazer contas e acompanhar as atividades pedagógicas ficou abaixo de 10%. O que se confirmou na atual pesquisa, uma vez que, de todos os casos analisados, apenas um aluno consegue realizar algumas atividades pedagógicas (que não abranjam leitura e escrita), os demais desenvolvem atividades paralelas à turma e que não estão relacionadas à aprendizagem acadêmica.

Verifica-se que, para as professoras do 1º ano, os objetivos para com os alunos com TEA preconizam preponderantemente a interação e a socialização como objetivos para essa etapa escolar, enquanto que, para as professoras dos 3º anos, os objetivos estão mais centrados na alfabetização. Nesse sentido, percebe-se que, na medida em que os anos vão avançando, os objetivos parecem mudar, já que esses começam com a socialização e em seguida passam para conteúdos acadêmicos. Talvez por que a discrepância com seus colegas aumenta de acordo com o passar dos anos, possivelmente em função dos conteúdos pedagógicos, já que com o avançar dos anos, esses são mais exigidos. Ainda talvez pela política, que garante a passagem automática nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso no TEA tem uma importante repercussão na aprendizagem desses alunos que não tiveram as habilidades prévias à alfabetização desenvolvidas nas séries anteriores.

Diante dessas considerações, é importante destacar que as professoras percebem a socialização e a aprendizagem como distintas, dependendo do tipo de atividade,

tornando-se importante a articulação entre as teorias de desenvolvimento e aprendizagem na formação de professoras para atuar na inclusão de alunos com TEA.

Quanto aos deveres de casa, dois alunos não recebem mais os temas, já que as professoras relatam que enviavam os deveres para casa, porém esses eram realizados pelos pais ou irmãos. Uma professora afirmou que envia os temas às vezes (dependendo da atividade) e outra professora argumentou que o aluno com TEA leva temas para casa parecidos com os de seus colegas.

Ainda replicados em todos os casos, as professoras mencionaram que nunca realizaram cursos sobre TEA, tampouco estavam preparadas para receber esses alunos, já que nos seus cursos de graduação (Pedagogia) não há formação específica para trabalhar com alguma deficiência. Contudo, pode-se notar que em todos esses casos, as professoras, relataram que a adaptação desses alunos foi tranquila, embora parecesse muito difícil, e que estão conseguindo avançar de acordo com os seus objetivos. Parece que no contato com esses alunos as professoras conseguiram ajudá-los quanto à adaptação em sala de aula, como por exemplo, sentar ao lado do aluno para dar uma atenção mais individualizada e estabelecer algumas rotinas.

Como é possível perceber, a análise dos relatos das práticas dos professores quanto a sua docência com alunos com TEA, através dos indicadores aqui propostos, mostrou-se adequada para compreender a qualidade da inclusão educacional escolar. Tomando-se a inclusão a partir da perspectiva de cada indicador foi possível identificar as especificidades singulares que compõem o processo inclusivo, os quais poderiam ser negligenciados ou ignorados caso a inclusão fosse compreendida apenas como um conceito único. Porém, destaca-se a necessidade de aprimoramento das fronteiras entre os indicadores, já que determinados relatos pertenciam tanto a uma quanto à outra categoria.

Ressalta-se que os achados desse estudo apontam para o fato de que muitas das estratégias utilizadas pelas professoras das escolas regulares parecem favorecer a qualidade da inclusão dos alunos com TEA.

É importante registrar que a proposta de compreender a inclusão através dos indicadores Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem se mostrou profícua. Ao ilustrar como estão sendo conduzidas dimensões específicas do processo inclusivo, torna possível identificar a qualidade da inclusão para além da simples inserção do aluno no ambiente escolar.



## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed. 2003

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BELISÁRIO, J. F. J.; CUNHA, P.A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v. 9, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão**. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf) Acesso em 14/02/15.

BRASIL. **Dados da Educação Especial no Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em 15/03/15.

CAMARGO, S. P; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CDC – Centers of Disease Control and Prevention. **Autism Spectrum Disorder**, 2014. Disponível em <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> Acesso em 21/03/15

CHAMBERLAIN, B.; KASARI, C.; ROTHERAM-FULLER, E. **Involvement or isolation**. The social networks of children with autism in regular classrooms.2007.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: 2009.

EdEA. **Educação Especial e Autismo**. Universidade Federal de Santa Maria. 2012.

EMAM, M.M; FARREL, P. Tensions experienced by Teachers and their Views of Support for Pupils with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Schools. **European Journal of Special Needs Education**, 2009.

FERRAIOLI, S.L.; HARRIS, S.L. "Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum". **Journal of Contemporary Psychotherapy**. 2011; 41(1): 19-28.

GIARDINETTO, A. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n.3, 2008.

HOHER, S.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade** (Impresso), v. 21, p. 65-74, 2009.

HUMPHREY, N. Including pupils with spectrum disorders in mainstream schools. **Support for Learning**, n.1, v. 23, p. 42-47, 2008.

\_\_\_\_\_; LEWIS, S. What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? **Journal of Research in Special Educational Needs**, 8, 3, 132-40. 2008.

LAZZERI, C. **Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose: Das Políticas Educacionais ao Sistema de Ensino 2010.111f.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LEACH, D.; DUFFY, M. Supporting student with autism spectrum disorders in inclusive settings. **Intervention in School and Clinic**, 45, 31-37, 2009.

MANTRY *et.al.* The prevalence and incidence of mental ill-health in adults with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.52, p.141-155, 2008.

MELO, F. R. L. V.; FERREIRA, C. C. A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15(1), 121-140. 2009.

PLETSCH M. D. **Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** RJ. NAV: EDUR, 2010.

SANTOS, M. A.; SANTOS. M. F. S. Representações Sociais de Professores Sobre o Autismo Infantil. **Psicologia & Sociedade**; 24 (2), 364-372, 2012.

SHENK, M. **Capacidade de co-regulação emocional e autismo.** 2012.

SYMES, W.; HUMPHREY, N. "Peer group indicators of inclusion for pupils on the autistic spectrum: a comparative study." **School Psychology International**, v. 31, n. 5, 2010.

VITAL, L. M. A.; PIRES, M.D.E.; ALVES, L. M. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.10, n. 21, p. 107-126, jan/jun. 2010 – ISSN 1519-0919

WONG, C.; KASARI, C. Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, p.1-10, 2012.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.