

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Francielle Bastos Paz

A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO REGULAR:
percepções das professoras da Sala de Integração e Recursos na Rede Municipal
de Ensino de Porto Alegre

Porto Alegre, junho de 2016.

Francielle Bastos Paz

A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO REGULAR:
percepções das professoras da Sala de Integração e Recursos na Rede Municipal
de Ensino de Porto Alegre

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

Orientadora Prof^a. Dr^a. Gláucia Helena Motta
Grohs

Porto Alegre, junho de 2016.

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, aos quais amo infinitamente, por estarem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim mesmo quando eu não acreditei e por fazer minha educação e saúde uma prioridade. Nada seria possível sem vocês, muito obrigada.

À minha amada dinda Magda, que me acompanhou por anos nas minhas batalhas, me cuidou, incentivou e amou incondicionalmente... Não estará comigo no fim desta caminhada, mas foi essencial para que eu pudesse concretizá-la, muito obrigada.

Às minhas irmãs, que fazem parte de mim, me ajudam e me permitem ajudá-las, estaremos sempre juntas! Obrigada.

À Bruna, minha namorada, amiga, companheira, por aprender a lidar com minhas mudanças de humor, por iluminar minhas escuridões, por estar constantemente ao meu lado, e por sempre tentar me fazer sorrir, obrigada.

À minha família, que sempre esteve presente e acreditou no meu potencial, obrigada.

Aos meus amigos, que posso ter a felicidade de dizer que estiveram sempre comigo, me apoiando e compreendendo meus momentos de ausência, que à sua maneira, fizeram esse sonho possível, obrigada.

A todos os professores que, no decorrer da minha vida, enxergaram potencial em mim, compreenderam minhas especificidades e limitações, serviram de exemplo para eu me tornar quem eu sou, obrigada.

À Fernanda, que me auxiliou, e ao Fabrício que ainda me auxilia a compreender a mim mesma e a me organizar apesar das minhas imensas dificuldades, obrigada.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Gláucia Grohs, que apesar do tempo limitado que tivemos aceitou me orientar nessa caminhada, obrigada.

À minha banca, composta pelas professoras Dr^{as} Carla Karnoppi Vasques e Daniele Noal Gai, obrigada.

E, por fim, à UFRGS, por despertar em mim o amor pelos estudos e por lecionar, por fazer eu questionar o mundo em que vivemos e alentar meu senso crítico, obrigada.

RESUMO

No presente trabalho objetivou-se levantar reflexões acerca da escolarização de crianças autistas na escola regular a partir da percepção de educadoras especiais – que atualmente atendem autistas – da Sala de Integração e Recursos (SIR) em escolas de ensino fundamental do Município de Porto Alegre. É uma pesquisa de caráter qualitativo e como instrumento de coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas. A perspectiva metodológica utilizada para analisar as entrevistas foi a Análise de Conteúdo. A partir das falas das professoras definiram-se duas categorias de análise, a saber: o papel da SIR e do educador especial na inclusão de crianças autistas no ensino regular; e percepções sobre o aluno autista na escola de ensino regular e a formação docente. Os resultados apontam que atualmente a SIR é parte essencial da escola regular para a permanência dos alunos autistas na escola, que socialização e aprendizagem possuem a mesma importância no processo de escolarização destes alunos, que a família é essencial para um melhor desenvolvimento dessas crianças, e que a formação continuada é indispensável para todo o quadro docente.

PALAVRAS CHAVES: autismo; escolarização; percepção docente; sala de recursos.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo generar reflexiones acerca de la escolarización de chicos autistas en la educación formal a partir de la percepción de educadores especiales – que en la actualidad prestan asistencia a los estudiantes autistas – de la *Sala de Integração e Recursos* (SIR) en escuelas de nivel inicial del municipio de Porto Alegre. Es una investigación de carácter cualitativo y como instrumento de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas. La perspectiva metodológica utilizada para analizar las entrevistas fue el Análisis de Contenido. A partir de los dichos de las profesoras se definieron dos categorías de análisis, a saber: el papel de la SIR y del educador especial en la inclusión de chicos autistas en la educación formal y la formación docente. Los resultados apuntan a que actualmente la SIR es parte esencial de la educación formal para la permanencia de los alumnos autistas en la escuela, que la socialización y la aprendizaje poseen la misma importancia en el proceso de escolarización de estos alumnos, que la familia es esencial a un mejor desarrollo de los niños y que la formación continuada es indispensable para todo cuadro docente.

PALABRAS CLAVE: autismo, escolarización, percepción docente, sala de recursos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

- DSM-III (publicado em 1980)
- DSM-III-R (publicado em 1987)
- DSM-IV (publicado em 1994)
- DSM-IV-TR (publicado em 2000)

EP – Educação Precoce

PI – Psicopedagogia Inicial

PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SIR – Sala de Integração e Recursos

LDB – *Lei* de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 METODOLOGIA.....	12
2.1 Delineamento e procedimentos gerais.....	12
2.2 Participantes e contexto.....	16
3 CONCEITUANDO O AUTISMO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	17
3.1 O autismo.....	17
3.2 A educação especial no Brasil.....	21
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	24
4.1 Categoria 1: O papel da SIR e do educador especial na inclusão de crianças autistas no ensino regular.....	24
4.2 Categoria 2: Percepções sobre o aluno autista na escola de ensino regular e a formação docente.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se dispõe, a partir da reflexão e percepção de educadoras especiais, a refletir sobre a escolarização de crianças autistas nas escolas regulares do Município de Porto Alegre. Fundamentado em uma pesquisa com caráter qualitativo, buscou-se entender a importância da SIR – Sala de Integração e Recursos – como ponte essencial entre o docente especializado em educação especial, a escola e o aluno autista.

É importante ressaltar que, nessa pesquisa, será utilizado o termo “autista”, apesar de o levantamento de dados ter sido pensado primeiramente a partir do termo “psicose infantil”. Após a escolha dos estudos relacionados à psicose infantil e escolarização, buscou-se contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), na tentativa de compreender de que maneira acontecia o atendimento destes alunos nas escolas. Para tanto, marcou-se um horário para que a pesquisadora pudesse conversar com uma referência do setor de educação especial, sendo recebida pela psicóloga responsável. Entendeu-se, então, que o termo utilizado atualmente pelos educadores da rede de ensino de Porto Alegre é Transtorno do Espectro Autista, que engloba as síndromes anteriormente denominadas como Psicose Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Kanner e Síndrome de Rett – que são Transtornos Globais do Desenvolvimento. Não obstante, foi necessário por parte da pesquisadora uma reformulação de termos e conceitos para realizar um estudo de acordo com a nomenclatura utilizada pelas futuras entrevistadas, educadoras especiais, indicadas pelo setor de educação especial da SMED.

Dessa forma, foi necessário desmistificar alguns termos e entendê-los como um processo histórico, produto de todas as vivências e dificuldades de alunos considerados atípicos, tais como: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. No âmbito sócio educacional, entende-se a exclusão como forma de eliminar pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, impedindo, inclusive, o desenvolvimento escolar do indivíduo – já que a escola é um reflexo da sociedade. A segregação, entretanto, parece promover o convívio e o ensino dos indivíduos de forma separada, isto é, pessoas consideradas normais distantes das consideradas com alguma deficiência, não propiciando uma

convivência em sociedade. Na integração, diferentemente aos demais conceitos, a intenção é integrar tais indivíduos/alunos ao ambiente educacional daqueles considerados "normais", muito embora os alunos "normais" e "atípicos" sigam separados. E, para concluir, desmistificou-se o termo *inclusão*, considerado o desafio vivido atualmente que, contrário aos outros termos citados anteriormente, tem por intenção incluir, de forma igualitária, crianças e/ou adultos no sistema educacional e no convívio social.



Fonte: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/inclus%C3%A3o.png>

Logo, o trabalho refletiu sobre a trajetória de escolarização desses alunos, tendo em conta uma elaboração de perguntas feitas às docentes, e, por fim, a interpretação e análise dos resultados obtidos. É mister ressaltar, todavia, que o trabalho buscou entender o autismo como específico em cada caso. Estudou-se diferentes artigos e pesquisas de autoridade de variados pesquisadores da área para a análise. Tendo em conta que, historicamente, a educação especial é aquela direcionada às pessoas consideradas deficientes – estruturais e/ou funcionais, isto

é, a educação especial vem sendo direcionada a todos aqueles que se diferenciam do que se considera normal. É nesse ponto que percebemos a importância da SIR – Sala de Integração e Recursos – na inclusão e permanência de crianças autistas nas escolas, já que a educadora especial possui um papel articulador, integrando alunos e professores, pensando na individualidade de cada estudante. A pesquisa se propôs, portanto, apontar a importância da inclusão do aluno autista na escola de ensino regular, destacando não somente as vantagens desta inclusão para o indivíduo em questão, mas também para com a sociedade.

2 METODOLOGIA

2.1 Delineamento e procedimentos gerais:

O trabalho buscou levantar reflexões sobre a trajetória da escolarização do aluno autista e os diferentes fenômenos presentes no cotidiano da SIR, a partir da percepção das educadoras especiais, evidenciando o contexto e o papel desse serviço de apoio às escolas regulares da Rede Municipal de Porto Alegre. Buscou-se analisar através da concepção das professoras a maneira como o serviço se articula na escola; isto é, a atuação dos professores e alunos ditos normais, e, sobretudo, a importância da escolarização do aluno autista em uma sala de aula comum.

Considerando as características apresentadas como objeto de pesquisa, decidiu-se utilizar a metodologia da pesquisa qualitativa para percorrer o processo da investigação. Essa abordagem, de acordo com Godoy (1995), estabelece que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Para Godoy (1995a, p. 62), algumas características básicas que configuram a metodologia da pesquisa qualitativa:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. O caráter descritivo;
3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;

4. Enfoque indutivo.

A pesquisa desenvolveu-se em três momentos: o primeiro foi dedicado à elaboração de um roteiro para o projeto e de questões às educadoras especiais; o segundo momento foi caracterizada pela realização das entrevistas. Para esse fim, quatro professoras atuantes da SIR na Rede Municipal de Porto Alegre contribuíram respondendo às entrevistas com o objetivo de refletir e compreender o processo da escolarização do aluno autista, bem como o papel e a importância da SIR nesse percurso; por fim, no terceiro momento, buscou-se analisar e interpretar sistematicamente os dados obtidos.

A coleta de dados baseou-se no método da entrevista semiestruturada, permeada pelo caráter interativo, visto que não há hierarquia entre entrevistado e entrevistador. Segundo Ludke e André, (1986), a entrevista semiestruturada pode ser aplicada a partir de duas formas: a primeira, sem nenhuma estrutura prévia, e a segunda, através de uma entrevista padronizada ou estruturada – fundamentada em um esquema básico ou um roteiro, de aplicação flexível, aberto a adaptações.

Isto posto, decidiu-se usar o método da entrevista semiestruturada constituída em um roteiro básico capaz de responder os aspectos essenciais da pesquisa. As entrevistas foram aplicadas de maneira que tanto o entrevistador quanto o entrevistado se sentissem confortáveis a acrescentar dados e elementos que julgassem pertinentes à investigação.

O roteiro elaborado para a realização das entrevistas com as educadoras especiais se compôs nas seguintes questões:

1. De que forma percebe esse aluno?
2. Como se dá a inserção do aluno na sala de aula?
3. Como trabalhas com este aluno? há atividades específicas? quais objetivos traçados?
4. De que forma tu achas que os outros alunos percebem a criança psicótica/autista na sala de aula?
5. Existe alguma intervenção/apoio da escola? E da família?
6. Quais são os maiores desafios do professor com um aluno autista/psicótico inserido na sala de aula?

7. Na sua opinião, o maior objetivo da escolarização desses alunos no ensino regular é a socialização ou a aprendizagem?

Utilizou-se a metodologia da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47)

Para Moraes (1999), os materiais analisados podem ser provenientes de comunicação verbal e não-verbal, isto é, cartas, jornais, revistas, informes, livros, relatos, gravações, entrevistas, entre outros. A análise reinterpreta as mensagens com o objetivo de chegar à compreensão dos significados em um nível que está além da "leitura comum".

Não obstante, ainda conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos (esquema apresentado na Figura 1):

Figura 1: Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

(1) Pré-análise:

A primeira fase, a *pré-análise*, serve para a organização de um esquema básico de trabalho (flexível). Envolve a "leitura flutuante", ou seja, o primeiro contato com os materiais selecionados, a escolha dos documentos, a elaboração e interpretação

prévia de hipóteses. Como já mencionado, na presente pesquisa usou-se a técnica da entrevista semi-estruturada. A partir da realização das entrevistas com os sujeitos selecionados, obedecendo às regras de *exaustividade* (totalidade da comunicação); *representatividade* (representação do universo); *homogeneidade* (dados referidos a um mesmo tema e com indivíduos semelhantes) e *exclusividade* (onde um elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria), executou-se a transcrição dos materiais, processo em que se pôde verificar se as informações eram coerentes para a pesquisa. Esse primeiro contato possibilitou as primeiras impressões e constituiu o *corpus* da investigação, posteriormente submetido aos procedimentos analíticos.

(2) A exploração do material

Trata-se da administração sistemática das decisões tomadas durante a primeira fase. Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são selecionadas as unidades de codificação, isto é, seleção de categorias, que, para Bardin (2011), devem possuir qualidades como *exclusão mútua* e *homogeneidade* (cada elemento só pode existir em uma categoria). Em caso de existir diferentes níveis de análise, as categorias devem ser separadas em *pertinência* (diz respeito às intenções do investigador e da pesquisa); *objetividade e fidelidade* (categorias claras e bem definidas, impossibilitando distorções) e *produtividade* (hipóteses novas e resultados férteis).

A presente investigação se estruturou a partir da elaboração de temáticas posteriores às entrevistas – seguidas pela concepção das categorias de análise que segundo Bardin (2011), podem ser concebidas *a priori* ou *a posteriori*, ou seja, somente perante uma teoria ou após a coleta de materiais. –, sendo as temáticas:

- Funcionamento da SIR
- Atendimento Educacional
- Especializado Relação com a família
- Chegada do aluno na escola e inserção na sala de aula
- Trabalho com o aluno na SIR e na Sala de Aula
- Trabalho do professor especializado com professor de sala de aula
- Como o outro percebe o aluno autista foco da inclusão

- Socialização ou Aprendizagem
- Formação Docente

As categorias – que foram pensadas a partir das temáticas supracitadas – e serão analisadas no decorrer deste trabalho são:

- O papel da SIR e do educador especial na inclusão de crianças autistas no ensino regular
- Percepções sobre o aluno autista na escola de ensino regular e a formação docente.

(3) Tratamento dos resultados – a inferência e interpretação:

A última fase da análise de conteúdo, *tratamento dos resultados – a inferência e interpretação*, tem como objetivo calcar os resultados brutos, isto é, tornar significativo e válido os dados obtidos. Nessa fase buscou-se interpretar os elementos adquiridos a partir das entrevistas realizadas com as educadoras especiais. Para tanto, seguiu-se atentamente os marcos teóricos pertinentes à investigação. Logo, aprofundou-se a análise trazendo à tona os conteúdos relevantes que as falas continham, apresentando os aspectos de sintonia e discordância entre os discursos. Durante a análise usou-se trechos das entrevistas com o intuito de tornar mais ilustrativo o trabalho, possibilitando diversas interpretações dos discursos. Finalmente, traçou-se as considerações finais, tendo em vista as questões propostas na presente investigação.

2.2 Participantes e contexto

O trabalho foi composto por um universo de quatro entrevistadas. Os sujeitos eram todas educadoras especiais atuantes da SIR da Rede Municipal de Porto Alegre. Ressalta-se que cada educadora provinha de uma diferente escola do município, abrangendo mais de uma área da cidade.

Todas as entrevistadas, E1, E2, E3 e E4, como serão concebidas a partir de agora, trabalham com alunos autistas e possuem formação na área. A E1 (31 anos de idade), formada em Pedagogia e Educação Especial para Deficientes Mentais pela PUC (Pontifícia Universidade Católica), é a mais nova das entrevistadas e possui pouco tempo de experiência na SIR, apenas três anos. A E2 (36 anos de idade), com formação específica em Psicopedagogia, Sócio-Psicodrama, Educação Inclusiva e Educação Especial, atua há dez anos na área. Com o maior tempo de atuação com educação especial, 25 anos, aparece a E3 (47 anos de idade), mestre em Pedagogia e suas Tecnologias pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por fim, a E4 (38 anos de idade), formada em Pedagogia e com especialização em Inclusão Escolar e Psicopedagogia, é a entrevistada com menor tempo de atuação na área, apenas um ano.

3. CONCEITUANDO O AUTISMO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para a concretização dessa pesquisa, considerou-se importante a realização de um levantamento de dados conceituais e históricos acerca do autismo e da educação especial no Brasil. Neste capítulo, encontra-se a contextualização dessas percepções para uma melhor compreensão da pesquisa apresentada.

3.1 O autismo

“Mas o que é realmente autismo? Essa pergunta não é tão fácil de responder, pois não se conseguiu, até hoje, uma definição e uma delimitação consensual das terminologias sobre ele. A multiplicidade das terminologias fenomenológicas e, respectivamente, seus sinônimos demonstram a complexidade do problema e a diversidade dos princípios de esclarecimento existentes até hoje.” (FACION, 2005, p. 17)

A definição de autismo – como uma síndrome – mais próxima a que se conhece atualmente, surgiu em 1943, quando o Dr. Leo Kanner (formado em

psiquiatria) escreveu o artigo Transtornos Autistas do Contato Afetivo – originalmente *Autistic disturbances of affective contact* – onde, a partir do atendimento a 11 crianças, pôde identificar que o autismo se diferenciava de outros transtornos psíquicos até então diagnosticados como demência precoce, também chamado de esquizofrenia. Antes de Kanner,

Em 1906, Plouller introduziu o adjetivo autista na literatura psiquiátrica[...]. Mas foi Bleuler, em 1911, o primeiro a difundir o termo autismo, definindo-o como perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal. (SALLES, 2005 p.11)

Em 1943, Kanner constatou, através do histórico das crianças atendidas, que o transtorno apresentava características específicas em cada caso. No artigo, o autor acaba aprofundando questões sobre a diferenciação dos níveis de linguagem desenvolvidos (ou não), bem como a incapacidade de relacionamento e a inflexibilidade:

[...] os movimentos da criança, e todas suas ações, são monotonamente repetitivas, como as expressões verbais. Há uma limitação acentuada na variedade das suas atividades espontâneas. Sua conduta é comandada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade. [...] As mudanças de rotina, do lugar dos móveis, da ordem em que se realiza as ações de cada dia, podem levá-lo ao desespero. (KANNER, 1943)

Atualmente, tais estereotípias ainda fazem parte do quadro dos autistas. As principais características observadas para o diagnóstico são relacionadas à dificuldade – e/ou ausência – em estabelecer relações sociais, atraso na aquisição da linguagem, comportamentos estereotipados e repetitivos, interesses e atividades restritos, incapacidade ou limitação em simbolizar, necessidade de rotina, entre outros.

Entretanto, alguns meses depois da publicação de Kanner, se publicou um novo artigo sobre o autismo, intitulado *A Psicopatía Autista na Infância*, de autoria do Doutor vienense Hans Asperger. Rivière (2004, p. 234-254) relata que os artigos apresentavam muitas semelhanças nas características assinaladas pelos autores, mas foi Asperger quem se preocupou com o enfoque educacional. É importante,

porém, mencionar que Kanner e Asperger não se conheciam, e nem mesmo tiveram acesso ao artigo um do outro, o de Asperger teve circulação restrita e, apenas em 1991, foi traduzido para o inglês.

Tendo como base os artigos publicados (ou traduzidos para o português), pôde-se constatar que o estudo sobre o autismo no Brasil é relativamente recente, embora existam muitas pesquisas direcionadas, o que permitiu que no decorrer dos anos o transtorno recebesse diferentes nomenclaturas e terminologias. Carla Vasques (2012, p. 162-176), em seu artigo “*Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional*”, desenvolve um levantamento com dados históricos sobre diferentes compreensões de diversos autores e referências relacionadas ao autismo. Analisando suas reflexões, é notável que a evolução de tais conceitos ocorreram principalmente a partir do século XX, contando também com o auxílio da publicação de *Psicopatologia Geral*, de Karl Jaspers (1913), de forma a “descrever e classificar, sistemática e detalhadamente, as doenças mentais” (VASQUES, 2012, p. 162-176). É aproximadamente no mesmo período que surge a psicanálise, de Sigmund Freud (1856-1939), e lança suas diferenciadas interpretações sobre este ramo.

Vasques (2012), destaca diferentes nomenclaturas utilizadas no decorrer dos anos que se sucederam à constatação do Autismo por Kanner, que variaram de acordo com as escolas e tendências teóricas;

Nos Estados Unidos, a palavra psicose é dissimulada por denominações como criança atípica e excepcional. A psiquiatria infantil inglesa caracteriza-se por posições diversas: aqueles que consideram o autismo e a esquizofrenia infantil uma mesma doença; aqueles que os veem de forma diferenciada; ou, ainda, aqueles que os classificam como pertencentes ao quadro das psicoses infantis. Na França, os conceitos de esquizofrenia e autismo infantil encontraram seu lugar no campo das psicoses infantis. Os franceses descreveram ainda as pré-psicoses (Diatkine); os estados-limites (Lang); as psicoses deficitárias (Misès) e as desarmonias evolutivas. (VASQUES, 2012, p. 162-176)

Não somente, Vasques (2012), realizou um levantamento considerando a perspectiva do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais¹, utilizado por profissionais da área da saúde como manual por listar diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para os diagnósticos. Cabe ressaltar que até 1980 o autismo não era separado da esquizofrenia, quando com o DSM-III recebeu a classificação de transtorno global do desenvolvimento, categoria que incluía o autismo infantil e a psicose infantil (VASQUES, 2012). Com o DSM-III-R, o autismo deixa de ser considerado uma doença (psicose), passando a ser compreendido como distúrbio do desenvolvimento, inutilizando-se também o termo infantil, por ser entendido que o distúrbio acompanha o indivíduo por toda a vida. Uma nova atualização ocorre em 1994, com o DSM-IV, onde são acrescentados a síndrome de Asperger e Rett, sendo revisada novamente em 2002 – DSM-IV-TR – quando finalmente recebeu a nomenclatura utilizada até então, *Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)*.

Bernardino (2010), acredita que o TGD, englobando tantos diagnósticos, acaba por se tornar um tanto ineficaz, pois os profissionais acabam universalizando a psicopatologia e deixando de problematizá-la ao tratá-la genericamente. Acrescenta que, desta forma, cada vez mais crianças podem ser diagnosticadas sob uma mesma denominação, já que não há uma preocupação com uma coerência interna de raciocínio clínico, nem com o processo de formação do psiquismo e sua inter-relação com o mundo externo.

[...] a delimitação de subgrupos específicos de indivíduos dentro do espectro autista é essencial na busca de uma melhor compreensão de suas bases neurobiológicas. A cooperação entre neurologistas, psiquiatras, neurocientistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores é crucial não somente para impulsionar o entendimento dos TEA e permitir um manejo mais adequado desses indivíduos durante toda a sua vida, mas também para permitir uma visão mais clara do ser social como um todo. (GADIA, ROTTA e TUCHMAN, 2004, p. 83-94)

¹ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association). É usado ao redor do mundo por clínicos e pesquisadores bem como por companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos. Existem cinco revisões para o DSM desde sua primeira publicação em 1952. O DSM-5 (DSM-V) foi publicado em 18 de maio de 2013 e é a versão atual do manual.

3.2 A educação especial no Brasil

Historicamente, educação especial é aquela direcionada a pessoas com deficiência, com alterações orgânicas – estruturais e/ou funcionais –, sendo ela mental, auditiva, motora, física, visual, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das consideradas superdotadas (CARVALHO, 2009).

Deve-se considerar que,

[...] a partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular.” (JANUZZI, 2004)

Na constituição de 1934, porém, o então considerado “excepcional” não é mencionado, mas o artigo 149 afirma que a educação é direito de todos, que deve ser gratuita e obrigatória e que isto se estenderia progressivamente ao ensino ulterior, a fim de torná-lo mais acessível a todos (JANUZZI, 2004). Nesta mesma década, destacou-se o termo “ensino emendativo” por educadores envolvidos com a educação de deficientes, “que significa corrigir falta, tirar defeito [...]” (JANUZZI, 2004).

No início da década de 50, a mobilização das pequenas associações em prol da preocupação com os deficientes, possibilitou o surgimento de diferentes formas de atendimento aos excepcionais, embora a maior parte destes serviços – realizados principalmente em centros de reabilitação, clínicas e hospitais – eram privados, portanto, um serviço pago e acessível apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Ribeiro (2003, p. 41-52), relata que de acordo com Januzzi (1985),

[...] nas primeiras décadas do século XX, vivemos no Brasil um período caracterizado pelas vertentes médico-pedagógicas, subordinadas ao médico tanto no que diz respeito ao diagnóstico quanto às práticas pedagógicas e psicopedagógicas, que também dependiam do médico, mas enfatizavam princípios psicológicos.

Era considerado deficiente o que diferia do normal, e, a partir das vertentes pedagógicas que se vincularam com o campo médico e psicológico, visou-se a educação dos deficientes na perspectiva de “proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o envolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho” (JANUZZI, 2004). Nessa época, a preocupação em relação à educação era direcionada ao desenvolvimento econômico do país, à produção, ao trabalho e ao rendimento social.

É somente em 1961 que a educação dos excepcionais aparece pela primeira vez em forma de lei no Brasil, junto à primeira versão da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. O início da década de 70 foi categorizado pelo forte discurso de democratização do ensino, o que aumentou gradativamente o número de alunos de todos os níveis econômicos.

A década de 90, porém, é a que recebe destaque no que se refere à educação especial no Brasil, tendo em conta o impacto da constituição de 1988, afirmando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e ressaltando o dever do Estado com a educação,

[...] efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, e, ainda, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (RIBEIRO, 2003, p. 41-52)

Em 1990, aconteceu a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia*, onde abordou-se a importância da universalização do acesso à educação, e de se tomar medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Neste mesmo contexto, é publicado em 1994, um dos mais importantes documentos em defesa da Educação Especial: “A Declaração de Salamanca”², que,

² Documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, representada por 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca - Espanha, no ano de 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

segundo Ribeiro (2003), representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial ao reafirmar que todas as pessoas possuíam direito à educação.

Carvalho (2009), concluiu que “especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso, especiais são os procedimentos de ensino;” e ainda, “especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem.” Desta forma, considera-se inclusiva a escola que compreenda a singularidade de cada um enquanto sujeito, entendendo que todos somos diferentes, não sendo “a diferença uma peculiaridade das pessoas com deficiência”.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial elaborou em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE), considerando que,

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (BRASIL, 2008)

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme salientado anteriormente, foram levantadas duas categorias de análise: o papel da SIR e do educador especial na inclusão de crianças autistas no ensino regular; e percepções sobre o aluno autista na escola de ensino regular e a formação docente. Neste capítulo, serão apresentados os dados oriundos da coleta decorrente das entrevistas realizadas com as professoras da SIR da Rede Municipal de Porto Alegre, assim como a análise destes resultados.

4.1 Categoria 1: O papel da SIR e do educador especial na inclusão de crianças autistas no ensino regular

Para obter resultados na pesquisa, foram abordadas e analisadas (nesta categoria) temáticas que surgiram através das entrevistas, como: o funcionamento da SIR, a inserção da criança autista na escola regular, a relação com a família e a escolha entre escola especial ou regular, e, para concluir, o trabalho realizado pelas professoras da SIR nas escolas.

Em Porto Alegre, o atendimento educacional direcionado a portadores de necessidades especiais iniciou-se na década de 60, sendo pensado como alternativa para os alunos portadores de deficiências mentais, que, segundo (TEZZARI, 2002), eram vistos como impossibilitados a frequentar o ensino regular. Com a discussão sobre a importância do atendimento inclusivo – e não excludente – entre 1989 e 1992, o número de escolas especiais no município diminuiu, e em 1995, a SIR passou a ser implantada em Porto Alegre com a abertura de uma Sala de Integração e Recursos em cada região da cidade.

Tezzari³ (2015, p. 27-44), apresenta a SIR como “um espaço de atendimento especializado, frequentado no turno inverso ao da sala de aula comum”. A E1 explica

³ Mauren Lúcia Tezzari, é professora de educação especial na SIR da rede de Porto Alegre, exercendo não apenas seu trabalho como educadora especial, mas também se dedicando ao universo da pesquisa, estudando e se tornando referência em relação ao funcionamento das Salas de Integração e Recursos de Porto Alegre.

já no início da entrevista de que forma funciona o atendimento especializado na SIR, na qual ela é a educadora especial responsável pelos alunos autistas:

E1: normalmente o AEE é no turno inverso de aula mais ou menos uma hora, duas vezes por semana, então esse atendimento é complementar, a gente complementa o trabalho que é desenvolvido em sala de aula [...]

Todas as educadoras entrevistadas destacam que o atendimento na SIR é realizado preferencialmente no turno inverso ao da aula normal, porém, o horário pode ser (re)adequado conforme necessidade da criança, como pode ser exemplificado nos trechos a seguir:

E1: tínhamos um menino com autismo que ficava das treze horas até às quinze, ele tinha horário reduzido porque ele realmente não tolerava mais tempo, nós tentamos fazer com que ele tolerasse, mas ele não conseguia ficar mais tempo, pelo menos naquele momento. Então, o que acontecia, ele especificadamente eu atendia das quinze às dezesseis, então eu fazia o atendimento pós sala de aula, então era no mesmo turno [...]

E3: muitos alunos são atendidos no horário da aula, justamente dentro da perspectiva do currículo acessível ou adaptado, é um currículo que se abre de um modo diferente para dar conta de uma criança que responde diferente. Então muitos alunos vão sair da sala às dez, e não vão ir para o recreio, vão vir comigo das dez e vinte até às onze e meia ou meio dia, aquele meu horário passa a fazer parte dessa carga horária curricular. Então, vai depender muito de cada aluno, e tem alunos que eu atendo no turno que está em sala de aula, e outro no turno oposto, porque tem condições de ficar o tempo inteiro.

Com essas falas pode-se perceber de que forma o atendimento da SIR é pensado, descentralizando a escolarização tradicional como ponto de partida para inserção desses alunos na escola, e focando nas especificidades da criança em questão.

Existem diferentes formas de iniciar esse acompanhamento na SIR. Primeiro é importante destacar que não é necessário diagnóstico para o atendimento, pois deve-se levar em conta que as condições financeiras variam entre os alunos, assim como a aceitação/negação da família que se dispõe, ou não, a buscar um

acompanhamento para as crianças. A E1 explica que, muitas vezes, as famílias levam mais de ano para conseguir um neurologista, por exemplo. Então, as professoras da SIR são quem fazem uma avaliação psicopedagógica do aluno;

E1: [...] atendo todos aqui na sala de recursos. Porque se a gente for esperar o diagnóstico, 50% não seriam atendidos... tem alguns que já possuem o diagnóstico e outros que não, mas atendo sim e eu faço uma avaliação pedagógica e coloco se ele realmente necessita deste atendimento do momento ou não, e sou eu que faço esse atendimento.

E3: A maioria que chegou aqui foi com diagnóstico, e nós não precisamos encaminhar, a família já tinha o diagnóstico ou estava percorrendo o processo de fechamento do diagnóstico. Tenho um ou dois casos que se mantém em aberto, não está fechado o diagnóstico, varia nesse sentido... [...] em toda a rede de Porto Alegre, não é isso que dá ao aluno o direito para ser olhado diferente. Precisa sim, que seja um aluno com deficiência autista ou superdotadas, entre outras especialidades conforme a lei, mas nos educadoras especiais temos a função de poder avaliar.

E4: [...] percebemos algumas características, pois muitos não tem CID e então fazemos o acolhimento e a avaliação e então nós temos uma hipótese diagnóstica, não estamos aqui para diagnosticar ninguém, e então com isso vamos trabalhando [...].

Para realização da avaliação inicial, diferentes fatores são levados em consideração: é necessário compreender todo o contexto em que o aluno vive, a relação da família com a criança, a existência ou falta de outros atendimentos (neurologista, terapeuta, fonoaudióloga, etc), e até o fato de o aluno estar – ou não – adaptado ao contexto escolar. E2 complementa,

[...] a professora da SIR acompanha, faz primeiro uma entrevista com a família, conhece a criança, faz um atendimento. E aí vai colocando aos poucos na sala de aula conforme a potencialidade do aluno. Então, geralmente os alunos que chegam, eles tem um horário reduzido. E aí se vê, conforme a criança pode, se aumenta esse horário. Mas tudo sempre combinado com os pais, e sempre pensando no que é melhor *pra* criança.

Tezzari (2015), explica que, apesar de ter sido elaborado um roteiro para avaliação dos alunos ao serem encaminhados para SIR, cada professor tem

autonomia para realizar a avaliação e o atendimento conforme lhe pareça mais apropriado, fato que é confirmado nas falas das professoras. É preciso considerar que a avaliação envolve todo um contexto, o aluno autista não chega na escola e é simplesmente inserido em sala de aula, existe todo um processo que envolve a escola, o educador especial, o professor de sala de aula e a família. Para E3, um dos maiores desafios no atendimento dos alunos autistas na escola regular é justamente a chegada, pois, é a partir desta chegada que o aluno passa a ser avaliado, onde começa a se pensar na melhor forma de realizar uma escolarização.

A relação com a família é outro fator que se apresenta como primordial para o atendimento e desenvolvimento dos alunos autistas, iniciando desde a escolha da família entre a escola regular e a escola especial. E2, porém, relata que muitos pais tentam matricular a criança diretamente na escola especial, enquanto outros, desde o princípio, demonstram preferência pela escola regular. Quando os pais procuram primeiramente o Lucena⁴, normalmente são encaminhados para uma escola de ensino regular.

E2: eu recebo vários pais que vão ali porque o conselho tutelar disse que eles têm que ir *pra* escola. *Dai*, eles chegam *pra* mim e a mãe diz assim: “não, mas eu quero que vá *pra* uma escola especial”. E eu digo, não, experimenta aqui. Porque o ideal é experimentar ali (na escola regular). Principalmente *pra* uma criança que nunca conviveu numa escola, nunca teve uma realidade de escola. Ela precisa ter uma realidade primeiro, viver a rotina do dia a dia, *pra* ver, *pra* tu poder dizer “tá, não dá *pra* ficar aqui”. Mas são raros casos que não dá *pra* ficar aqui. [...] geralmente é feito isso quando a criança *tá* em sofrimento mesmo, que ela *tá* na sala de aula e aquele lugar não é lugar *pra* ela naquele momento, sabe? Não é mesmo... Não significa que não pode enfrentar uma escola especial e um dia vir *pra* escola regular, né? Mas é mais difícil. Por isso que se evita colocar direto na escola especial, porque é difícil uma vez que eles estejam lá voltar *pra* regular.

⁴ Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Luiz Francisco Lucena Borges – atende alunos que apresentam Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) com idade entre seis e vinte e um anos. Também oferece a modalidade em atendimento de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) na faixa etária de zero a cinco e onze meses para bebês e crianças que deverão estar matriculadas em outras escolas e que apresentam transtornos no desenvolvimento.

Apesar de não ser um fato recorrente, algumas vezes é necessário o encaminhamento da escola regular para a especial, sendo preciso a intervenção da professora da SIR, que deverá conversar e tentar explicar o porquê da necessidade desta criança estar na escola especial. Existe, todavia, todo um processo para esse encaminhamento, que exige inicialmente o preenchimento de um requerimento, para que, a seguir, se converse com a assessoria da SMED. A secretaria se compromete a ir à escola observar a criança, conversar com pais e professores (da SIR e sala de aula), e, se for realmente constatada a necessidade de atendimento em uma escola especial, inicia-se o encaminhamento. No entanto, a E2 destaca que a escolha dos pais é soberana, e a avaliação de qual será o atendimento mais adequado para aquela criança é sempre feita pensando no que será melhor para sua escolarização.

Um fator que interfere diretamente no desenvolvimento da criança autista é a aceitação dos responsáveis, o que no decorrer das entrevistas é um assunto sempre em pauta. As professoras defendem que, quando a família aceita a condição da criança, costuma se engajar mais na tentativa de um melhor desenvolvimento dos filhos, conforme suas possibilidades. Os pais em negação costumam ser muito resistentes aos métodos diferenciados que são pensados para os seus filhos, tendo em conta a avaliação das suas possibilidades.

E1: Tem famílias que são muito resistentes na questão da gente pensar num horário adaptado, pensar em estratégias que são diferenciadas para o filho deles porque eles ainda têm dificuldade de aceitação. [...] Então, nós temos pais bem resistentes e que querem que o aluno fique o tempo todo, que querem que ele acabe fazendo as mesmas coisas que os outros, alguns exigem que fale exatamente como os outros, que faça exatamente como os outros e tem aqueles que aceitam o que a gente decidir como escola.”

Nesses casos, a intervenção do educador especial se faz ainda mais necessária. É de competência da professora da SIR a conexão entre família, escola, aluno e professores. Cunha (2009), define como primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico gera na família, e compreende que "o entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação". Giné (2004), completa,

O processo de identificação das necessidades educativas especiais dos alunos deve contemplar tanto o próprio indivíduo, com seu equipamento biológico de base e sua história pessoal de relação com o meio [...] interessa conhecer as condições pessoais do aluno e a natureza das experiências que lhe são proporcionadas em casa e na escola. (GINÉ, 2004 p. 275-288)

As professoras, concordam com Giné (2004), ao declarar que, de modo geral, seu trabalho não é único, não é apenas com o aluno autista dentro da sala de recursos, elas se percebem como um agente de inclusão naquele espaço. Precisam estar auxiliando o aluno, os professores de sala de aula e a família.

Então, embasada nessa primeira avaliação psicopedagógica do aluno autista e da relação construída entre o educador especial, a família e o professor de sala de aula, começa-se a pensar de que forma o aluno será melhor atendido e quais estratégias serão utilizadas, o que também representa um grande desafio.

Inicia-se, então, o trabalho de adaptação do currículo escolar para atender à demanda do aluno autista, que será feito pelo educador especial juntamente ao professor de sala de aula, sempre pensando no contexto em que o aluno está inserido. Assim como as professoras apontam, é necessário destacar que não existem autistas iguais. Cada um apresenta suas características e especificidades, suas limitações e suas possibilidades, e é responsabilidade do educador avaliar os alunos individualmente, para a produção de um currículo adaptado com estratégias adequadas, podendo trabalhar as diferentes potencialidades de cada um, como destaca Henriques (2007):

A adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social.

Não obstante, Vasques e Baptista (2006, p. 153-164), consideram importante para inclusão destes alunos no ensino comum, a

[...] discussão sobre as relações entre o plano didático e a vida dos alunos; flexibilidade de planejamento que permita a integração (e o aproveitamento) dos elementos inesperados; debate a cerca da avaliação que contemple a valorização daquele percurso em pauta, evitando os parâmetros comparativos entre os diferentes alunos; oferta de apoios diferenciados aos alunos e aos docentes; análise do tempo escolar, no sentido de traçar planos que envolvam estratégias diferenciadas [...]

Todas as questões abordadas pelos autores acima aparecem em diferentes momentos das entrevistas com as professoras. Abordou-se, muitas vezes, a importância de se pensar um currículo de forma funcional para o aluno, de se pensar não apenas nas possibilidades da criança, mas também nas suas necessidades. A flexibilização também foi muito destacada em relação às diferentes questões, como, por exemplo, de que forma deverá ocorrer a avaliação do desenvolvimento destes alunos, sobre quais serão os objetivos traçados, sobre o tempo necessário e indicado a cada um para permanência em sala de aula, entre outros. A E4 relata a inserção de um aluno autista na escola, contemplando um momento de flexibilização da escola, num todo, para a adaptação inicial da criança.

E4: geralmente *tu monta* um período de adaptação, que no caso esse aluno teve resistência para entrar em sala de aula, e então o professor prepara a turma e depois prepara o acolhimento para ao aluno... e mesmo assim tivemos que fazer várias intervenções para ele permanecer em sala de aula, ele ocupava diferentes espaços, alguns momentos na biblioteca [...] hoje ele está mais integrado ao grupo mas demos o tempo para ele.

Para Cunha (2009), um currículo funcional para a vida prática compreende tarefas que podem ser executadas em perfeita sintonia entre escola e família, alcançando etapas previamente estabelecidas. A E2 relata um caso de ação conjunta entre escola e família, protagonizado por uma menina autista atendida pela SIR:

E2: A mãe dessa criança que eu atendo fez um grupo *pra* mim, *pra* professora titular que atende ela, e ela no *whats*. Então tudo ela posta... coisa que *tá* fazendo em casa, ela pergunta, pede, faz referências... [...] Eu

disse *pra* ela, *pra* ela fazer um cartaz em casa, ensinando com os desenhos, porque que eu forneci as pranchas *pra* professora e *pra* ela, então com os desenhos de como a menina deve tomar banho, porque ela não gosta muito de água, ela não gosta de lavar a mão, nada. Então, ela *tá* tomando banho sozinha porque ela vê as figuras, porque ela vê como é que tem que fazer. A mãe fez o cartaz... aí ela tem um irmão menor e eu disse *pra* mãe “não faz só *pra* ela, faz um cartaz *pro* irmão também. ” Se fez o cartaz com menina, agora faz com o menino, *pra* incluir que os dois também tem isso, os dois tem que fazer, *daí* ela faz!

A E1 acredita que as estratégias para o atendimento devem ser pensadas a partir da inserção do aluno em sala de aula, considerando todo o contexto do aluno com o ambiente e com o grupo. Acredita também – assim como outras professoras – que uma boa prática para uma melhor inserção da criança autista na sala de aula é a organização de uma rotina preestabelecida.

E1: porque como cada aluno é um, não podemos pensar: “bom, ele tem autismo e faz certos atendimentos e vamos aplicar isso.” Isso não existe, a gente tem que aplicar as estratégias de acordo com o que ele vai demonstrar ali naquele contexto, a gente pode saber de todo o histórico dele, do desenvolvimento, se ele é alfabetizado essas questões assim mais cognitivas que as famílias trazem a gente pode levar em consideração, mas a gente tem que levar mais em consideração ele dentro daquele contexto mesmo, como grupo, com a rotina do dia a dia, porque o aluno com autismo ele tem uma dificuldade grande de rotina e dessa interação com o grupo, ele normalmente estranha aquele grupo, aquele contexto muito grande, aquele barulho, então assim, ele é inserido naquele contexto e a gente vê até onde ele tolera e assim a gente vai organizando estratégias para ele.

E4: por exemplo, um aluno autista que eu atendo tem toda uma questão de organização para trabalhar com ele, como a questão da rotina... e eu não percebo nele dificuldades cognitivas, eu tenho então que trabalhar com questões como jogo, a questão da frustração e da organização. Então, são habilidades que são importantes depois, para refletir dentro da sala de aula, para ele conseguir se organizar.

Nenhuma das professoras utilizou o termo TEACCH⁵, embora expliquem a técnica de trabalho visual de forma muito semelhante ao método, esse que tem como objetivo auxiliar as crianças na área da comunicação e independência. No TEACCH pensa-se o ambiente organizado com painéis, quadros e/ou agendas, de forma a estabelecer uma rotina com a criança. A organização desses instrumentos é pensada de forma a indicar informação visual, com fotos e nomes, conforme relatam as entrevistadas nos trechos abaixo:

E1: se ele precisa de uma rotina concreta a gente faz essa rotina concreta com ele, com fotos da rotina, a gente as vezes faz com fotos dele mesmo na rotina, ou uma rotina que a professora já tem em sala de aula que contribui para todos a gente já utiliza para ele, porque o autista ele tem realmente que ser antecipado de algumas coisas, porque ele precisa disso para se organizar naquele espaço.

E2: Eu forneci umas pranchas, porque aluno autista aprende muito com figura, muito! Tem que ser associado com figura, né? A questão visual *pra* eles é muito forte. Então, a gente tem desenhos do tipo: escrito porta, com desenho de uma porta, colado na porta. E aí *tu já trabalha* questão de letramento junto com a figura, como eles são visuais é assim que eles aprendem mais – de forma geral, claro, pode ter variações. Então tem a prancha de comunicações, “ah, *tá* na hora de sentar”, então tem uma menininha sentada, “agora vamos sentar!”, então ela tem que sentar. “Ah, agora é hora de tal coisa” então tem todas as pranchinhas que a gente vai introduzindo, vai trabalhando, *pra* que ela possa através, visualmente, saber o que fazer, né?! E ela consegue se concentrar bem mais.

A inserção dessas estratégias se inicia na Sala de Integração e Recursos, primeiramente com a educadora especial e se estendendo até a sala de aula com a professora titular da turma. No decorrer das entrevistas, foi explicado de que forma ocorre esse trabalho na SIR, onde recebeu-se exemplos de diferentes formas de atuação. Entretanto, a fala que predominou – como dito anteriormente – foi que cada aluno é atendido de uma forma diferenciada, de acordo com suas necessidades, e esse atendimento é feito para que a criança possa permanecer na escola regular,

⁵ Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, em tradução livre Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação. O método foi desenvolvido na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos, por Eric Schopler e colaboradores;

em sala de aula comum. Destaca-se que o objetivo da SIR não é – como muitos pensam, inclusive as famílias de crianças autistas – o mesmo estabelecido nos Laboratórios de Aprendizagem (LA)⁶. A professora da SIR funciona como uma espécie de “tradutora” do aluno autista na escola, fazendo as articulações necessárias entre alunos e professores, pensando na individualidade das crianças e nas ações necessárias para sua permanência no ensino regular. Nas palavras da E3, “não basta só atendimento educacional especializado, o foco dele é a sala de aula, onde ele vai estar quatro horas e meia, de segunda a sexta-feira, e comigo no atendimento ele vai ter no máximo duas horas semanais.”

Abaixo, segue alguns trechos das entrevistas em que as professoras explicam de que forma executam seu trabalho como educadora especial na escola;

E1: a gente auxilia na autonomia, na criatividade, na construção da base para ele poder dar conta das questões em sala de aula, então trabalho com projetos, dependendo da faixa etária das especificidades do interesse eu faço um projeto específico, é isso que eu faço aqui [...]

E2: No início ela só veio comigo no atendimento, e aí ela é uma menina que ela tem uma fixação por fitinhas, tudo ela quer fitinhas, ela tem que rodar fitinhas. E aí o que acontece, é onde ela se sente segura. Então a gente começa a trabalhar matemática com as fitinhas, vamos fazer várias fitinhas, e ela conta até 20, por exemplo. [...] Vamos fazer tal jogo, tal brincadeira, tal coisa, sempre com o objetivo de que ela avance nos conhecimentos. Se ela não consegue, a gente sai e vai *pra* outra coisa. Ela gosta de fantoche, vamos aprender as coisas então com os fantoches, né?! Ela gosta de festa de aniversário, então vamos fazer festa de aniversário! A gente faz festa de aniversário, esquematiza num desenho, “quantas velas a gente vai colocar?”, “pra quem vai ser o aniversário?”, “vamos tentar escrever bolo? Óh, essa é a letra B”. Sempre uma questão prática do que é o interesse do aluno [...].

O atendimento ocorre normalmente em grupo, pois as educadoras acreditam que uma parcela importante do processo de inclusão dos alunos autistas é, justamente, a socialização. Giné (2004, p. 275-290), relata que são diversos os autores que concordam que as melhores práticas educativas para alunos com

⁶ Laboratório de Aprendizagem: busca estender o trabalho de sala de aula com ressignificações e novas estratégias de ensino no turno oposto à aula, direcionado a crianças com dificuldade de aprendizagem.

necessidades especiais são as funcionais, e, “sempre que possível, desenvolvidas nos ambientes comunitários e escolares do ensino comum – ainda que seja de forma parcial –, favorecendo assim a interação social” O atendimento individual pode acontecer considerando a necessidade da criança, mas intenção é que passe a ser atendido, também, em grupo.

E1: [...] aqui na sala de recursos tem o atendimento individual com os alunos que tem autismo dependendo do caso, por exemplo: temos um aluno que está no jardim A com quatro anos, é um aluno que veio da escola Luciana Borges [...] é um menino que está em adaptação ainda aqui conosco. Ele fica uma hora por dia aqui dentro da sala de aula, e ele é atendido aqui por mim individualmente na sala de recursos porque ele necessita ainda deste atendimento individual, mas porque ele ainda tem algo para ser consolidado em relação...[...].

Constata-se, dessa forma, que o trabalho realizado pelas professoras da SIR é de extrema importância para a consolidação da escola como inclusiva. Para a permanência dos alunos autistas na escola regular é executado todo um trabalho pelas educadoras especiais, que fazem uma ponte entre alunos, professores e famílias. Não somente auxiliam os professores na integração da criança com a turma, avaliam estratégias para atingir melhor esse alunado, realizando formações e reuniões com os professores de sala de aula – o que aparecerá melhor na próxima categoria de análise – entre muitas outras competências que lhes cabem e são necessárias para a permanência dos alunos autistas na escola regular.

4.2 Categoria 2: Percepções sobre o aluno autista na escola de ensino regular e a formação docente

Nesta categoria serão apresentadas e analisadas temáticas surgidas no decorrer das entrevistas, como, por exemplo: a percepção dos alunos e do professor de sala aula sobre a presença da criança autista na turma; a relação entre as

professoras da SIR com os professores de sala de aula; e, reflexões sobre a importância de formação continuada para todo o quadro docente.

São várias as percepções a respeito da inserção dos alunos autistas – e é importante retomar que todos os temas analisados nas categorias desta pesquisa são baseados desde a percepção das professoras da SIR – em que se acredita ser de grande importância à reflexão de como os outros alunos – ditos normais – percebem o autista na sala de aula. Dentre outras perguntas, questionou-se: “Na sua percepção, como os outros alunos percebem essa criança autista na sala de aula?” Entre as respostas concedidas, destacam-se, principalmente, a faixa-etária da turma e a conduta do professor em sala de aula.

E1: Depende da faixa etária e depende do trabalho que aquele professor vai fazer com aquela turma, tudo depende disso, então assim, ou alunos pequenos, os menores do jardim e primeiro ano, eles não possuem esse pré-conceito tão constituído, então eles têm um estranhamento, eles perguntam: "porque esse colega não fala? Porque o colega fica sentado naquele canto? Porque ele não senta aqui junto com a gente? Porque ele não me olha? Porque ele não brinca?" As crianças perguntam muito, perguntam para a professora: "porque ele não brinca com a gente?" Então a forma que o professor aborda que vai fazer toda a diferença naquele trabalho, então se um professor trabalha com a questão “olha ele realmente está aprendendo, ele precisa de uma ajuda, ele precisa de um tempo maior para fazer as coisas, ele ainda não sabe brincar...”, eles estão se acostumando com a ideia de que aquele aluno está num período de aprendizagem que eles já ultrapassaram, então eles começam a levar aquilo de uma forma mais natural e ajudam muito, isso no contexto dos pequenos.

E2: Quanto menores eles forem, é mais tranquilo. Se começar a inclusão desde cedo, assim, jardim... se eles já tiverem tido colegas que são alunos de inclusão, seja autista, seja com síndrome de down, seja uma criança que tem paralisia cerebral, seja o que for... Se começar mais cedo, é mais tranquilo! Eles aceitam super bem, *daí* o professor conversa que é o tempo do aluno, e eles aceitam isso. Agora, além de começar mais cedo, é bem importante a visão do professor.

Conforme relatos supracitados, percebe-se que para as entrevistadas a faixa-etária é um fator a ser considerado, pois, quanto menor a criança, menores são os

seus conceitos já formados e, automaticamente, seus pré-conceitos. Por isso, é importante não separar a relação entre a idade das crianças e a conduta do professor, ambas estão diretamente relacionadas, o docente normalmente se torna uma referência para turma e, mesmo que de forma inconsciente, as crianças reproduzem o que vivenciam – de forma geral.

A E3 explicou de que forma realizou a intervenção docente – também considerada por ela essencial para que a inclusão ocorra da melhor forma possível no que diz respeito às relações entre as crianças – para a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola em que ela trabalha, e, em seguida, a atuação dos alunos a partir de tal intervenção, abaixo o relato:

E3: [...] a gente propôs uma passagem pela sala da SIR colocando um filme, aquele Cordas, que é um curta metragem que fala sobre uma menina que colabora na escola com um menino que chega que é deficiente. Nós passamos para eles e depois discutimos com os alunos, e escutamos qual era percepção deles. O que aconteceu foi que um dos meninos que possui autismo... a turma começou a tutorar ele melhor, hoje mesmo de manhã estive na sala e foi muito legal... [...] era um jogo coletivo que a professora estava fazendo, e ela teve que se ausentar e eu substitui ela, e automaticamente o aluno foi para o chão onde estava o jogo... porque ele precisava fazer o traçado com os dedos, um caminho, e ele teve que fazer com o corpo, e todos estavam sentados em volta do jogo no chão e continuaram sentados. E o aluno foi para o jogo e em seguida um colega viu a cena e também foi para o chão e começou a incentivar o aluno autista perguntando que tipo de bicho estava desenhado ali... Então acho que isso é muito do modelo que o professor passa, acho que nós devemos avançar e isso é muito legal, essa interação, onde o colega mostrava o sapo, a cobra e o aluno autista repetia as palavras [...] é uma turma bem tutorada, eles mesmo nos comunicam quando esse aluno precisa de ajuda, eles estão sempre ligados onde ele está, mesmo com essa dificuldade... porém foi preciso um trabalho, acho que essas coisas são importantes, não se gera espontaneamente e sim necessita ser falado. Não basta colocar a criança diferente e não poder falar, porque algumas vezes esses alunos têm grandes questionamentos aos professores.

Dessa forma, é perceptível que um dos princípios da inclusão dos alunos autistas na escola regular – considerando todos ambientes escolares – é a

socialização. Para a E2, “na regular eles (alunos autistas) se beneficiam muito mais, porque vai ter crianças com diferentes potencialidades cognitivas, eles vão tá trocando mais do que dentro de uma escola especial só com autista, só com colega autista”, fala de grande valor para a compreensão da relevância da inserção das crianças autistas na escola regular. Carvalho (2009), considera que “a presença de crianças com deficiência nas turmas regulares vai beneficiar a todos os demais”, opinião também sustentada por Silva (2003, p. 53-70) ao dizer que:

[...] a integração e a inclusão de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) no ensino regular, contribuem para uma melhor inserção de todos os alunos na turma, na escola e na sociedade, porque, atendendo à especificidade particular de cada um, respondem, no fundo, à diversidade, o que implica que respeitam e aceitam a diferença independente da sua natureza. (SILVA, 2003, p. 53-70)

Com base nas entrevistas, pode-se constatar que, para as educadoras especiais, não é possível separar a socialização da aprendizagem, como podemos perceber em suas falas:

E1: [...] Aqui eu, por exemplo: cada um tem um jeito, mas eu como educadora especial, eu trabalho com os dois bem interligados, não tem assim: “ah, a gente só vai socializar”, não, aqui é uma escola e ele está aqui para aprender também, e a socialização faz parte do aprendizado, do desenvolvimento, mas a educação formal também tem que existir.

E2: [...] tem que andar junto. Não tá numa escola só pra aprender a se socializar. É péssimo se disser “ah que legal, agora ele convive, dá oi e dá tchau”, aí é péssimo. Tem que aprender, tem que ter a questão de tu ver que a criança tá aprendendo. Claro que cada um vai ser o seu objetivo naquele momento. Tem alunos que não conseguem esses objetivos de aprendizagem, no momento, nem de socialização. E aí são esses casos mais difíceis que vão *pra* uma escola especial. Mas tem aqueles que conseguem, essa menina senta hoje e faz o lanche com os colegas, sabe, ela abraça a professora. Ela diz que quer ir *pra* escola, isso é um imenso avanço! A menina que chegou o ano passado e não queria ficar, conta até 20, conhece todas as cores, conhece algumas letras já do alfabeto, conta histórias, então, é um imenso avanço dela, em relação a ela.

E4: Eu acredito que seja... os dois são fundamentais, não só socialização pois a escola é um princípio importante, mas não só, a escola trabalha com a questão cognitiva e essa criança tem condições de evoluir cognitivamente tanto com o aluno com autismo ou com deficiência intelectual como qualquer outro aluno, a gente não pode ficar só no princípio da socialização, a gente tem que pensar na questão cognitiva sim.

O questionamento realizado no decorrer da entrevista para compreender a percepção das educadoras especiais sobre o foco da escolarização do autista no ensino regular foi pensado de forma a não induzir nenhuma opinião pré-estabelecida. Entretanto, as respostas apresentaram-se como se fosse pressuposto a socialização como único princípio geral da inserção deste aluno.

Tezzari (2015), relata já ter acompanhado processos de inclusão em que ficava evidente uma preocupação voltada basicamente para a socialização do aluno. Inicia-se, assim, uma análise dos dados obtidos através das entrevistas com as educadoras especiais, referente às suas visões em relação à percepção dos professores da sala de aula com o aluno autista incluído na turma.

As entrevistadas foram questionadas sobre uma possível resistência dos professores de sala de aula para trabalhar com crianças autistas e também a razão – caso se aplique. Todas confirmaram a existência de resistência dos professores de sala de aula comum, conclusões analisadas a partir das seguintes respostas:

E1: Existe muita resistência. Ainda existe mesmo a gente estando aqui como, por exemplo, na prefeitura de Porto Alegre: esse ano fez vinte e um anos as salas de recursos em alguns espaços não existiam em todas as escolas, mas tinha em algumas e ainda os professores que trabalham há vinte anos aqui na prefeitura tem um preconceito e tem uma resistência. [...] a resistência ainda é muito grande, a gente está num processo que estamos diminuindo, mas eles ainda repetem muito que eles são muito sozinhos, que ele não tem apoio, mesmo tendo eu aqui. Eu não posso estar lá dando apoio o tempo todo em sala de aula, então eles reclamam muito disso. Se você for falar com um professor ele vai dizer “olha, é muito difícil porque eu tenho uma turma de vinte e cinco alunos, um aluno com autismo que não senta, que não interage e que eu não consigo dar conta dele dentro daquele contexto de uma turma muito grande... não tem como, e eu precisaria de uma monitora ou monitor, de uma pessoa que estivesse ali dando suporte para ele o tempo todo para que fluísse melhor o trabalho”, é exatamente

isso o que eles vão dizer porque é a reclamação de 90% dos professores [...]

E2: Existe! Em aceitar qualquer aluno com, *ãh*, problemas de comportamento – comportamentais – alunos que são da inclusão, com deficiência. Porque muitos professores falam ainda hoje “ah, eu aceito esse aluno”, se o aluno não é um aluno que incomoda ele super aceita. O aluno sentado num canto sem nada o que fazer, sem ocorrer a inclusão. Então, tem ainda muita resistência, os professores ainda se escondem atrás da fala de que se formaram para trabalhar com o aluno ideal. Que não existe! Não existe.

E3: Com certeza ainda existe, porque hoje ainda se diversificou um pouco esse discurso docente, nas escolas que eu convivo, eu diria que ninguém mais questiona a questão da inclusão, mas questiona as condições que citei antes... de onde está o professor de apoio? quem vai fazer esse material? Ou, mais um aluno em uma sala de trinta? [...]

E4: o que eu percebo é que assim, em alguns momentos existe uma certa resistência dependendo da característica que esse aluno tem em sala de aula. [...] Eu acho que fica muito na questão comportamental, perguntam o que vão fazer com ele já que ele não para na sala de aula [...]

A justificativa mais utilizada por esses professores é a falta de formação, gerando insegurança. Para Carvalho (2009), os professores do ensino regular se mostram contraditórios, pois, ao mesmo tempo que muitos educadores se mostram receptivos e interessados ao receber alunos com deficiência na sua turma, há os que a temem, os que toleram e os que rejeitam. Explica:

Os que temem afirmam sentir-se despreparados para lidar com dificuldades de aprendizagem, principalmente quando devidas a alguma deficiência [...]

Os que toleram, em geral, cumprem ordens superiores e transformam a presença do aluno com deficiência em algo penoso, “impossível” de resolver e acabam deixando entregue à própria sorte, talvez mais segregado e excluído na turma do ensino regular do que se estivesse em classes ou escolas especiais.

Aqueles que rejeitam alunos com deficiência em suas turmas defendem-se, afirmando que em seus cursos de formação não foram suficientemente instrumentados e que não dão conta nem dos alunos ditos normais. (CARVALHO, 2009)

É destacado pelas entrevistadas, no entanto, que a resistência não é especificamente pelo fato de o aluno ser autista, mas na maioria das vezes, está relacionado ao aluno ter “problemas” comportamentais, ou seja, se for uma criança autista – por exemplo – espera-se que permaneça em sala de aula sentado, em silêncio, apático, não encontrando problema em “incluir” tal aluno na sua turma.

Outra queixa recorrente é a falta de um monitor para essas crianças, existe em alguns desses professores (de sala de aula) – importante destacarmos que não são todos – o desejo de que o aluno autista esteja integralmente acompanhado, tutorado por um monitor. Para justificar tal necessidade, os professores utilizaram o número alto de alunos que possuíam na turma, acreditando ser assim impossível oferecer o atendimento que esse aluno necessita. É importante pensar, dessa forma, se a inclusão é de fato efetivada quando se coloca um monitor para atender especificamente o aluno autista. Não estariam, na verdade, sendo excluídos? Certamente o auxílio de outra referência na sala de aula é interessante e possibilita um acompanhamento mais específico para com os alunos.

Como dito anteriormente, é a professora da SIR quem faz a ponte entre os professores de sala de aula e os alunos autistas. São as educadoras especiais quem avaliam os alunos, auxiliam os professores na elaboração de um currículo adaptado, e, em situações cotidianas, sempre e quando surge a necessidade. As entrevistadas explicam nos trechos a seguir como ocorre essa intervenção:

E1: eu observo, o meu trabalho não é só colocar o aluno em sala de aula, por isso eu digo que trabalho muito com os professores pensando em estratégias e no momento que penso nas estratégias eu também entro em sala de aula, eu também observo, eu também vejo aquele contexto para a gente poder fazer a inclusão de uma forma mais adequada possível, então o que acontece, eu entro e observo em sala de aula [...] a gente tem reuniões mensais com eles para a gente pode pensar em estratégias para aquele aluno que está inserido naquele contexto em sala de aula [...] então, a gente senta uma vez por mês com estes professores, ou a maioria deles, com todos as vezes é difícil, mas o meu cronograma é de atender todos os professores uma vez por mês, é pouco, mas tem uns que atendo uma vez por mês e tem outros que vem e me solicitam o tempo todo que estou na sala, que precisam de uma adaptação... então, tem professores que eu consigo atender uma vez por semana, mas são poucos pois meu

cronograma é uma vez por semana, e isso a gente tem bem organizado aqui na escola, para eles colocarem as especificidades e tudo mais.”

E2: a gente tá lá sim, sempre aberto, pro professor que precisar chegar e perguntar que a gente vai dar esse auxílio. A gente oferece a possibilidade de em reunião pedagógica conversar com esses professores, mas muitas vezes a maioria de nós tem que chamar. E aí a gente chama individualmente, chama todos os professores da turma, oferece a possibilidade de fazer a adaptação curricular junto. Se o professor quiser, se o professor precisa, oferece algumas coisas [...]

E3: Nós tivemos esse ano uma formação para os colegas sobre quem é a criança com autismo, para a gente poder falar das características e poder justificar um pouco... porque existe um perfil engessado, que é o que está no censo comum, que o autista se balança, autista não fala, foge do ambiente, não é afetivo... então desconstruir um pouco isso para construir outros olhares, e então uma das garantias que a gente tem é essa, que são alguns dias de formação coletivas, trabalhos mais pontuais para a gente fazer trocas pontuais dos alunos: “Bom esse aluno a gente vai fazer figuras com a foto de cada colega e nome”. Então, fazendo assim o elo entre SIR e sala de aula, para que ele possa ter material de referência, e muitas vezes as coisas são compartilhadas.

E4: Eu tenho um momento pelo menos quinzenal para essa orientação e pensar nesses alunos e nesses casos, e a supervisão reservou um horário para os professores para que eles façam um agendamento [...] e eu vou entrando uma vez por mês nesses planejamentos para tentar começar a pensar sobre aquele aluno, porque eu observo muitas vezes que quando converso como professores eles querem saber o que fazer com determinado aluno, então pensamos o que nós como grupo vamos fazer com ele, trabalhar com ele nesse sentido, tem turmas que consigo sentar mais e outras por causa do horário tenho mais dificuldade, por exemplos nas series iniciais é bem mais fácil de organizar [...]

Constata-se, portanto, que a partir do funcionamento da SIR nas escolas surge um auxílio aos professores de sala de aula para que estes lidem melhor com os alunos incluídos no ensino regular. Nos relatos, percebe-se que, apesar das possibilidades de intervenção do educador especial e da abertura dada a todos professores que trabalham com alunos autistas de procurá-los e pedir auxílio caso sintam-se necessidade, nem sempre é o que acontece nas escolas. A E3 relata abaixo

a importância do trabalho conjunto entre os educadores dos alunos com necessidades especiais.

E3: Trabalho conjunto do professor em sala de aula com os especialistas, no caso sala de integração e recursos, e centro de atendimento educacional especializado. Acho que falta isso, falta tempo definido, deveria ser quase que uma obrigatoriedade dentro do processo, é necessário o trabalho conjunto, não tem como nós AEE fazermos um trabalho, e na sala de aula fazer outro, tão desconexo, ele precisa ser compartilhado e acredito que isso é o nosso grande desafio.

De fato, a formação em pedagogia, por si só, não se faz suficiente para que o professor se sinta seguro para trabalhar com alunos autistas. Não obstante, as educadoras entrevistadas relatam que não se pode sustentar apenas nessa defasagem, destacando que, muitas vezes, falta comprometimento dos docentes em buscar formação continuada. Bridi (2012), destaca que as formações dos professores, atualmente, vêm sendo distinguidas em dois momentos: a formação inicial e a continuada, que, como princípio, devem ser complementares, sendo consideradas como diferentes momentos de um único processo de formação, o qual deve ser contínuo. Abaixo seguem as verbalizações das entrevistadas;

E2: Oferecimento tem bastante, então, socialmente, cursos tem na sociedade de monte. Cursos de inclusão, cursos sobre autismo tem muitos, muitos que são gratuitos, pais de autistas que dão cursos, isso tem um monte na nossa sociedade. Se a pessoa tem interesse, tem como procurar. Fora isso, *pra* quem trabalha no município de Porto Alegre, é oferecido sim curso, mas o professor tem que fazer fora do horário de trabalho, então tem também relação com o seu interesse. [...] Será que os professores estão preparados, *pra* modificar a sua forma de ensinar e adequar aos diferentes perfis de alunos que a gente tem? Ai não só sobre o autismo, né, ou mais que “será que eles tão preparados”, porque eu acho que eles não estão preparados, mas o quanto em nome do desenvolvimento da criança o professor *tá* disposto a buscar, a fazer o que tem que fazer. Que é o quê, ser professor não é acabar a faculdade e deu, vai ter que estudar a vida inteira, vai ter que aprender sobre desenvolvimento humano, vai ter que aprender... conhecimento se gera a todo momento, informação também. Então *tu tem* que *tá* todo o tempo te desenvolvendo e vendo que as

peças são diferentes e que as necessidades são diferentes. Acho que seria mais isso, o quanto o professor *tá* disposto. E se não tiver disposto, pode continuar sendo professor? Mas aí é mais geral, não é só em relação ao aluno autista. Porque o aluno autista é mais a questão de ver o que ele precisa naquele momento *pra* avançar um pouco mais.

E3: O que eu tenciono bastante, é que para entrar na rede de Porto Alegre, o professor de qualquer modalidade, eu estou aqui há 25 anos e entrei exatamente para isso... e então de pensar que em 25 anos, que foi meu ingresso para professores de inclusão, significa que aquele foi o marco inicial, eu entrei bem no marco inicial. E no meu imaginário, todos os concursos após possuem uma demanda de que as pessoas saibam que rede é essa, e que alunos viram para cá, e tenham essa abertura. [...] Com certeza, acho que é uma falta de investidura pessoal, porque provavelmente para ele estar aqui já passou por um crivo, que para ele estar aqui tinha esse pressuposto como um foco de avaliação e sempre se tem informação. Eu enquanto professora da SIR, nunca passei um ano sem pelo menos falar duas vezes na escola, e com o objeto de formação para os colegas e, então, eu continuo achando raro... isso é muito da vontade, e acho que isso tem a ver com a visão de mundo, não dá pra separar a inclusão de mundo que tu tem, se tu é uma pessoa que não consegue lidar com a diversidade é pouquíssimo provável que tu vai lidar conta com um aluno de inclusão social na sala de aula, e isso para mudar a formação não garante isso e sim outras coisas. É um pouco de cada digamos assim, tem muito da concepção de humano.

E4: Como posso explicar, existe essa fala, mas a questão da legislação está aqui, então *tu tem* que fazer essa formação [...] temos questões de vulnerabilidade social, que está sendo muito trabalhada e que na tua formação de pedagogia muitas vezes tu não vê isso. Na minha época eu trabalhei com o aluno ideal e quando eu fui para a sala de aula eu percebi que existe uma gama muito diversificada de alunos, então, é uma questão de você mesmo correr atrás, as pessoas não estão prontas, você se forma e a partir *daí* que vai começar a buscar.

Carvalho (2009), observa que o momento atual é para a reflexão acerca da formação dos professores brasileiros, pois deve-se considerar todos os problemas estruturais vividos na educação e seus grandes desafios. Deve-se pensar, porém, que a reflexão sobre formação – assim como todas as áreas da educação – não devem ser pensadas como provisórias, e sim, em continuidade e constante

reformulação. Ribeiro (2003), considera que a necessidade de formação continuada envolve e co-responsabiliza os formandos. Cunha (2009), entretanto, retoma a interpretação do artigo 59 da LDB em que se atribui responsabilidade, também, à instituição de ensino, que deverá “conceder as condições essenciais de trabalho e possibilitar constante atualização dos seus profissionais”. Atualmente, são diversas as palestras, seminários, cursos e especializações na área da educação especial, até mesmo direcionadas à educação de alunos autistas. A questão não é falta de oferecimento, como informam Alves e Jesus (2011, p. 17-28), que consideram que “a formação continuada é um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento na vida cotidiano” defendendo que “a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico”. Por fim, conclui-se que,

[...] embora consideremos a formação dos professores do ensino regular como um fator fundamental para a integração e para a inclusão dos alunos com NEE, consideramos que o apoio da Educação Especial, como um recurso da escola, é um fator igualmente importante e fundamental. (SILVA, 2003, p. 53-70)

A formação continuada, portanto, pode ser uma ferramenta essencial na integração e inclusão dos alunos especiais no ensino regular. Pode ser um instrumento capaz de formar o docente e de fazê-lo refletir na docência como um todo, analisando as percepções sobre o aluno, sobre o professor, sobre a educadora especial e a projeção da SIR nas escolas. Essa ferramenta, isto é, a formação continuada, é agente igualmente importante, tal como a SIR, e ambas devem caminhar concomitantemente no intuito de integrar e incluir todos os alunos, com quaisquer especificidades, no ensino regular de Porto Alegre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados obtidos neste estudo, pode-se compreender a atual importância da Sala de Integração e Recursos nas escolas de ensino regular, para que, dessa forma, seja possível a permanência das crianças autistas na escola. Constatou-se, porém, que apenas um conjunto de leis que defendam a educação inclusiva no Brasil não se faz suficiente, é preciso muito mais. Para além de um documento, necessita-se condições estruturais e humanas. É necessário possibilidades e oportunidades para que todos os educadores – e dentro de uma escola considera-se como educador desde a equipe diretiva à equipe de limpeza – possam estar aprofundando seus conhecimentos sobre a diversidade de alunos que atenderão nos espaços escolares.

Os resultados apontam que o foco da inserção do autista na escola regular é a possibilidade de proporcionar-lhe oportunidades para que o mesmo possa estar unindo os momentos de socialização aos de aprendizagem, já que ambos não podem ser pensados em separado. Não se questiona, assim sendo, a importância desta caminhada concomitante. Acredita-se, portanto, que para o desenvolvimento de todos os seres humanos – independentemente de ter ou não alguma necessidade especial – é incontestável que a aprendizagem se dê a partir da relação com o outro. O questionamento que se propõe a pesquisa, assim sendo, é sobre a importância desta socialização ser ou não desenvolvida em uma escola de ensino regular. Não obstante, o trabalho buscou responder também quais seriam as vantagens da presença da criança autista na escola de ensino regular para a sociedade, bem como para os alunos, familiares, educadores e o próprio autista. Evidencia-se, a partir dessa análise e os seus questionamentos, que a presença dos autistas na sala de aula comum não é de relevância exclusiva destes, mas, da sociedade num todo.

O Brasil é enorme em suas diversidades, sendo elas étnicas, religiosas, questões de gênero, potencialidades, entre outros. Isto posto, é mister que se aprenda a conviver, respeitar e aceitar a diferença como parte de todo e qualquer ser humano. É necessário viver e conviver com a diferença! Blanco (2004, p. 290-308), destaca que “a resposta à diversidade é mais efetiva nas escolas em que há

um trabalho em colaboração entre os professores, entre os professores e os pais, entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos”. Nota-se, também, a importância da relação entre família e escola para um bom desenvolvimento do aluno autista, Blanco (2004, p. 290-308) conclui:

A colaboração com a família é mais necessária ainda no caso dos alunos que requerem ajudas mais específicas [...] é importante informar os pais sobre as decisões adotadas para orientá-los sobre o tipo de ajudas que podem proporcionar a seu filho e promover sua participação com relação à aprendizagem de determinados conteúdos. A colaboração da família é de vital importância para favorecer a contextualização e a generalização de determinadas aprendizagens e conseguir que estas sejam mais significativas para a criança, já que pode relacionar o que faz em casa e o que faz na escola.

Consequentemente, conclui-se que é importante considerar que atualmente existe uma grande diversidade de autores que estudam o autismo e sua relação com a educação, que questionam e repensam as questões de currículo, a formação continuada, a escola e suas (im)possibilidades, já que são áreas que exigem cada vez mais problematizações, que possibilitam infinitas interpretações. São assuntos de inesgotáveis oportunidades, em que, cada leitura, reflexão, estudo e publicação, pode trazer novas compreensões e melhores condições para diferentes formas de seguir avançando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Edson P. JESUS, Denise M. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. CAIADO, Kartia Regina M. JESUS, Denise M. (org.) **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 2v. p.17-28

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Título Original: L'analyse de Contenu. Presses Universitaires de France, 1977. Tradução: ANTERO, Luis. PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 1979. ed. 2011. 230 p.

BERNADINO, L. M. F. **Mais além do autismo**: a psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. In: Psicologia Argumento, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 111-119 abr./jun. 2010

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 27 de Nov. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 299-305

BAPTISTA, Claudio Roberto. VASQUES, Carla K. Educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, Claudio (org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 153-164

BRIDI, Fabiane R. S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. In: ROZEK, Marlene. VIEGAS, Luciane T. (org.) **Educação Inclusiva**: políticas, pesquisa e formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 49-62

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2009. (8. ed. Atual.) 176 p.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. 140 p.

FACION, José Raimundo. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo**. 2ed. Curitiba: IBPEX, 2005

GADIA, Carlos A. TUCHMAN, Roberto, ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. In: Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, Vol. 80, n.2 (supl), 2004. p. 83-94.

GINÉ, Climent. A avaliação psicopedagógica. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 275-290

GODOY, Arlinda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. In: RAE. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n.3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **O Currículo Adaptado na Inclusão do Deficiente Intelectual**. 2007. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf> Acesso em: 24/05/2016.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Autores Associados (coleção educação contemporânea), 2004. 243 p.

KANNER, Leo. Trastornos Autistas del Contacto Afectivo. Artículo original: Kanner, L. (1943). **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 2, (217-250). Traducido por Teresa Sanz Vicario. Publicado en la Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero, 1993. Disponível em:
<http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo11/files/autismo-2013/TRASTORNOS-AUTISTAS-DEL-CONTACTO-AFECTIVO.pdf>

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

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Manual_Diagn%C3%B3stico_e_Estat%C3%ADstico_de_Transornos_Mentais&oldid=45893029>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa S. Perspectiva da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa S. BAUMEL, Roseli Cecília R. C. (org.) **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-52

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais. Vol. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254

SALLE, Emilio et al. Autismo Infantil – Sinais e Sintomas. In CAMARGOS Jr., WALTER et al. (org.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3o Milênio. Brasília: CORDE, 2005.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2007. 123 p.

SILVA, Maria Odete E. **A análise de necessidades na formação contínua de professores**: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, Maria Luisa S. BAUMEL, Roseli Cecília R. C. (org.) **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 53-70

TEZZARI, Mauren Lúcia. Inclusão no ensino fundamental: a sala de integração e recursos e o atendimento educacional especializado. In: **Políticas e práticas de inclusão escolar**: mapeando diálogos, compartilhando experiências. Porto Alegre: Edelbra, 2015. p. 27-44

VASQUES, Carla K. **Alunos com autismo, transtornos globais do desenvolvimento, psicose infantil?! sobre as formas de nomear e compreender o atendimento educacional.** Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 9, n. 19. 2012, p. 162-176