

JUNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

Aline Veloso Leal

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO INFANTIL: um olhar sobre o
atendimento educacional especializado**

Porto Alegre

2012

Aline Veloso Leal

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO INFANTIL: um olhar sobre o
atendimento educacional especializado**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Profa. Dra. Carla K. Vasques

Porto Alegre

2012

*Para minha razão de viver:
meu filho, Enzo.*

AGRADECIMENTOS

... sempre a Deus, pela vida e por ter me proporcionado o convívio com pessoas maravilhosas, que me ajudaram e apoiaram durante este período. Sem ele, não teria chegado até aqui;

... ao meu anjo da guarda que muito me inspira;

... ao meu filho, Enzo, estrela linda e brilhante, de rostinho fascinante, a razão de meu viver, meu bem querer. Pela paciência e compreensão nos meus momentos de “ausência”, os quais não foram poucos, pelo amor, pelo carinho, por tudo que representa em minha vida;

... ao meu esposo, Jean, pelo tempo de estudo subtraído ao seu convívio;

... aos meus amados pais, Leonira e Pedro, pela inesgotável fonte de amor e sabedoria;

... ao meu irmão Diogo, pelos incentivos;

... ao meu cunhado Jonatas, sempre tão parceiro e prestativo;

... a minha super melhor amiga, Cíntia, pelo apoio, carinho, incentivo e amizade, em todos os momentos da minha vida;

... a minha querida amiga Eliséte, pela colaboração, amizade e profissionalismo;

... a minha amiga Nair, por todo apoio recebido;

... à professora Dr. Carla. K Vasques, por aceitar a orientação deste estudo e conduzir seu desenvolvimento com muita paciência, perspicácia, incentivo, sabedoria e magníficos apontamentos;

... à direção, pais, professora educadora especial e alunos da escola onde realizei esta pesquisa;

... aos colegas e professores desta especialização, pela amizade, colaboração e pelo convívio;

... aos demais amigos, que souberam entender minha ausência em muitos encontros e a todos aqueles que, de alguma maneira, participaram e compartilharam comigo este momento.

RESUMO

A presente pesquisa tem por tema a escolarização de alunos com autismo. Por foco, o atendimento educacional especializado no contexto do ensino comum. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo exploratório, realizado a partir de entrevistas semidirigidas. A análise contempla o diálogo do material empírico com as diretrizes inclusivas e a abordagem histórico-cultural. Como conclusões têm-se a importância da escola e do professor para o desenvolvimento cognitivo, subjetivo e social da criança com autismo; a abordagem histórico-cultural como perspectiva capaz de oferecer dispositivos fundamentais para a prática pedagógica; a necessidade de reconfigurar o lugar do diagnóstico médico-clínico no campo e nos serviços da educação especial; o lugar central do atendimento educacional especializado para a gestão dos processos de inclusão escolar; a urgência de ressignificar uma prática pedagógica centrada nas dificuldades dos alunos. O atendimento educacional especializado é um dos dispositivos institucionais e pedagógicos necessários para o sucesso escolar dos sujeitos com autismo, mas não o único. Faz-se necessário, então, pensar no âmbito educacional sem simplificações.¹

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Autismo.

¹ LEAL, Aline Veloso. **Escolarização de alunos com autismo infantil**: um olhar sobre o atendimento educacional especializado Porto Alegre, 2012. 43 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ABSTRACT

The present research has by theme student's schooling with autism. By focus, specialized educational services in the context of common teaching. This is a qualitative study, exploratory, realized through semi-structured interviews. The analysis contemplates the dialogue of empirical material inclusive and the historical-cultural approach. As the conclusions have the school and teacher importance to the development cognitive, subjective and social of the child with autism, the historical-cultural approach as a perspective can provide key devices for pedagogical practice, the need to reconfigure the place of medical and clinical diagnosis in the services in the field of special education, the central place of specialized education assistance for the management of school inclusion processes, the urgency to reframe a pedagogical practice focused on students' difficulties. The specialized education attendance is one of the institutional devices and pedagogical necessary for educational success of individuals with autism, but not the only one. It is necessary, then, thinking in the educational scope without simplifications.²

Keywords: Special Education. Specialized Educational attendance. Autism.

² LEAL, Aline Veloso. **Escolarização de alunos com autismo infantil**: um olhar sobre o atendimento educacional especializado. Porto Alegre, 2012. 43 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

Os sonhos trazem saúde para a emoção, equipam o frágil para ser autor de sua história, renovam as forças do ansioso, animam os deprimidos transformam os inseguros em seres humanos de raro valor. Os sonhos fazem tímidos terem golpes de ousadia e os derrotados serem construtores de oportunidades.

AUGUSTO CURY

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A PESSOA, A PROFISSIONAL E O CAMPO DE PESQUISA: LAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA	9
2.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS	10
3	A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS, OS SUJEITOS E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS.....	12
3.1	AS INÚMERAS CONTROVÉRSIAS SOBRE O AUTISMO	15
4	POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO.....	18
4.1	MEDIAÇÃO	20
4.2	LINGUAGEM E PENSAMENTO.....	21
4.3	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	23
4.4	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	25
4.5	AFETIVIDADE	25
5	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AUTISMO INFANTIL, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	27
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
	REFERENCIAS.....	37
	APÊNDICE – ROTEIRO-ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA.....	41
	ANEXO	42

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de sujeitos com autismo infantil. Este é o tema deste trabalho, o qual irá focar a prática pedagógica do atendimento educacional especializado no contexto do ensino comum.³

O primeiro capítulo apresenta a construção do objeto de estudo em termos de percurso pessoal e caminhos teórico-metodológicos. No segundo capítulo, têm-se as políticas de educação especial, a identificação do autismo infantil e as relações entre o diagnóstico e a escolarização. O terceiro capítulo apresenta conceitos da abordagem histórico-cultural, considerados centrais para a prática pedagógica. No quarto capítulo, há o diálogo da teoria com o material empírico da pesquisa. Nas considerações finais repenso a trajetória, revejo os focos deste estudo, buscando, na complexidade deste debate, a possibilidade de oferecer um novo e inesperado olhar sobre a educação inclusiva.

³Abreviação para atendimento educacional especializado (AEE).

2 A PESSOA, A PROFISSIONAL E O CAMPO DE PESQUISA: LAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA

Construção do objeto de estudo em termos de percurso pessoal e caminhos teórico-metodológicos.

DNA. Ali estava codificado o meu destino: ser professora. Na infância minha brincadeira preferida era dar aulas. Simplesmente adorava ser professora de faz de conta! E, tendo a mãe e três tias também professoras, recebi como herança referências concretas para realizar este sonho.

Quatorze anos. Comecei a cursar o antigo segundo grau, hoje ensino médio. Algo já estava muito claro para mim: o desejo de fazer magistério. Em 1995 alcancei esta ambição, graduando-me em magistério. No ano seguinte já exercitava o meu sonho: atuar em sala de aula. Um contrato emergencial para matemática. Assim começou minha caminhada como docente. Durante oito anos atuei com turmas de 5ª e 6ª séries e, por três anos, trabalhei na EJA. Mas, eu tinha um grande desejo: trabalhar na área da Educação Especial. Então, fiz um curso adicional em Deficiência Mental, em 1997, e formação para Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial – Área Síndrome de Autismo, em 2000. A partir de 2002, iniciei meu trabalho com turmas multisseriadas no ensino comum. Desde 2004, trabalho com as séries iniciais em turma de Educação Especial.

Em minha graduação no Curso de Pedagogia da UFRGS, realizei meu trabalho de conclusão sobre os alunos com deficiência intelectual. Também no início da minha carreira profissional, fui solicitada a oferecer atendimentos pedagógicos para uma menina com deficiência intelectual, a qual frequentava uma classe de ensino comum. Acontecem aqui as primeiras aproximações com meu campo de atuação; experiências riquíssimas em termos acadêmicos e pessoais, que forneceram bases teórico-práticas nas discussões sobre Educação Inclusiva e alunos da Educação Especial.

Meu interesse ficou cada vez mais aguçado, com isso busquei o ingresso no curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O processo de inclusão sempre fez parte da minha concepção como educadora. Uma cena do cotidiano, descrita a seguir, ajuda a pensar o quanto, apesar das discussões e políticas vigentes, trata-se de uma temática controversa, carregada de preconceitos...

O aluno “Lucas⁴” tem em seu diagnóstico Cid. F 70⁵. Um aluno muito atento aos acontecimentos do dia a dia. Sempre atualizado, sabe tudo sobre notícias e gosta de compartilhar com demais colegas e a professora. Sua primeira tarefa em sala de aula é ler o jornal e precisamente olhar a previsão do tempo. Ficou durante três anos na classe especial. Alfabetizado em dezembro de 2011, lendo e escrevendo fluentemente, realizando cálculos de adição e subtração reconhecendo os números... É encaminhado para o ensino comum novamente. Tudo parece estar prosseguindo para o melhor, porém o pai desta criança não consegue vaga para o seu filho nas duas escolas mais próximas a sua residência. Sabe por quê? Porque ele conta que seu filho é oriundo de uma classe especial e isto já basta para seu direito ser negado.

Nunca concordei com estas ideias e, frente ao que aparentemente parece ser inócuo a muitos, esta cena descreve impasses da inclusão escolar. Todos os fatos até aqui mencionados, levaram-me ao tema *Escolarização de sujeitos com Autismo Infantil*. Tal escolha, como descrito, se fundamenta principalmente em minha trajetória pessoal e profissional.

2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem por tema a escolarização de sujeitos com autismo infantil. Como *objetivo geral* busca-se compreender a função do atendimento educacional especializado para tais alunos.

Como objetivos específicos têm-se:

- Identificar as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE).
- Compreender como tais práticas contribuem para a formação da subjetividade, da interação social e do aprendizado dos alunos com autismo.

⁴ Nome fictício para o aluno.

⁵ Retardo Mental leve.

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo exploratório. Segundo Santos (1990), a pesquisa qualitativa possui algumas características centrais: baseia-se em indivíduos interagindo com seus mundos sociais; esforça-se para compreender situações únicas, como parte de um contexto particular e de suas interações; busca entender o fenômeno sob a perspectiva dos atores; o pesquisador é o instrumento primário da coleta de dados; envolve, frequentemente, pesquisa de campo; emprega estratégias indutivas; e descreve profundamente processos, sentidos e conhecimentos. O caráter exploratório, por sua vez, refere-se ao estudo de um fenômeno atual, ainda pouco conhecido e sistematizado. O objetivo é construir uma compreensão inicial acerca do problema investigado.

Considerando o processo da pesquisa, realizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica sobre tema “autismo, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas” nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base nos anos de 2005 a 2010.

Embora o autismo não seja uma temática recente no campo da clínica, da medicina e da psicologia, a constituição como temática de pesquisa no âmbito da educação é ainda incipiente, encontrando-se obstáculos relativos às possibilidades, potencialidades e limites destes sujeitos (VASQUES, 2008, 2009, 2010). É um tema, assim, que ainda carece de muitas investigações.

Para conhecer a prática de uma educadora especial, aqui chamada de professora *Alice*⁶, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com autismo, foi realizado, no ano de 2012, contato com uma escola da Rede Estadual de Ensino situada no município de Montenegro/RS. Como metodologia utilizou-se de entrevista semidirigida⁷. A referida professora atende sete alunos identificados como com autismo. A análise contemplou o diálogo do material empírico com as diretrizes inclusivas e a abordagem histórico-cultural.

⁶ Nome fictício da educadora especial.

⁷ Roteiro encontra-se em anexo.

3 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS, OS SUJEITOS E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Políticas de educação especial e a construção dos processos de inclusão escolar. A identificação do autismo infantil. Relações entre o diagnóstico e a escolarização.

A Educação Especial é uma modalidade de atendimento educacional. Para situar as mudanças de paradigmas, faço um apanhado geral da história da Educação Especial, conforme Jorge Ribeiro (2006).

A história da Educação Especial permeou por muito tempo na concepção demonológica da natureza da doença ou da deficiência, o que acarretava aos sujeitos serem segregados, por suas incapacidades e anormalidades.

No período da escolarização feudal, a sociedade era bastante seletiva, envolvia uma percentagem mínima da população na escola. Os sujeitos com deficiência eram abandonados ou eliminados. Esse comportamento para a época não gerava nenhum tipo de problema.

O modelo escolar moderno estava ligado aos colégios confessionais e pela dualidade na oferta de escolas elementares. Na escolarização moderna, encontra-se o início da institucionalização escolar e os sujeitos que apresentavam deficiência eram segregados em instituições asilares.

A escolarização contemporânea é marcada pela escola elementar única, que trazia o fim a segregação social, assim recebeu intervenção do Estado para o oferecimento desta escola relacionando às forças sociais e políticas, especialmente ao proletariado industrial e ao movimento socialista. Ao deficiente devem ser dadas condições de integração social, de normalização. A educação escolar aparece como um dever, crença no indivíduo, na noção de progresso, na universalização da educação.

Focando o tema deste estudo, faz-se necessário recortar tal história a partir do alunado com autismo. Na Política Nacional de Educação Especial de 1994, eram chamados de portadores de condutas típicas. Tal denominação compreendia:

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos

no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (MEC/SEESP, 1994, p. 14).

No âmbito dos serviços, entendia-se que por suas limitações, os alunos deveriam permanecer em espaços exclusivamente especializados, como escolas e classes especiais.

Com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008) um novo olhar se inaugura. Suas diretrizes asseguram o direito de toda criança a frequentar o ensino comum, rompendo com a possibilidade de o atendimento educacional especializado ser substitutivo à escola comum. A educação especial é designada:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Na Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que dispõe sobre o AEE, em seu Art. 4º alunos com TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) são aqueles que:

Apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complementar e/ou suplementar ao ensino comum e não se constitui como reforço escolar. Assim, segundo as políticas, os alunos com autismo deveriam estar matriculados no ensino comum e frequentando em turno contrário salas de recurso.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços destinados ao atendimento educacional especializado para o público alvo da Educação Especial, e o mesmo documento, em seu artigo 5º define:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2008, p. 02).

O professor de AEE pode ser itinerante, como é o caso da professora *Alice*, sujeito desta investigação.

Considerando ainda a implementação das diretrizes inclusivas, a escola de ensino regular em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo que a sala de recursos multifuncionais disponha de espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, equipamentos específicos e condições de acessibilidade. Os atendimentos poderão ser realizados individualmente ou em pequenos grupos. Os alunos devem estar matriculados no ensino comum da escola ou de outra escola, frequentando o AEE em turno inverso. Também deverão ter um cronograma de atendimento e um plano do AEE para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos. A escola deverá ainda registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns e as matrículas no AEE. Primar pela articulação entre o professor do ensino comum e o do AEE é outro ponto importante para a efetivação dos processos de inclusão escolar, além da articulação entre os serviços públicos de saúde, assistência social, direitos humanos, entre outros.

Para que todo este processo se concretize a formação dos professores é essencial. O professor precisa comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada. Ainda, o professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar do planejamento, da elaboração do projeto pedagógico, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. São ainda suas funções: definir o tipo de atendimento conforme as especificidades dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; preparar materiais específicos para uso dos alunos na sala de recursos. Necessita também fazer a avaliação pedagógica dos alunos para buscar as estratégias mais direcionadas a cada caso. A avaliação do professor necessita ir além das questões relativas à aprendizagem, envolvendo o contexto da história familiar e escolar do aluno. Direcionará seu trabalho, oferecendo

o apoio necessário à família dando orientações para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; mostrando a importância dessa parceria para o desenvolvimento dos alunos e aos professores do ensino comum a fim de promover a autonomia e participação dos alunos, conforme dispõe-Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Como podemos perceber são inúmeras e complexas as ações que envolvem os serviços e a prática pedagógica realizadas no âmbito do AEE. Há peculiaridades nestes fazeres considerando os alunos com autismo infantil?

3.1 AS INÚMERAS CONTROVÉRSIAS SOBRE O AUTISMO

A etiologia do autismo ainda é uma incógnita, já surgiram muitas teorias neste sentido. Desde a pouca afetividade, o autismo emocional ou ainda como um conjunto de fatores genéticos ou orgânicos. De acordo com Bosa (2002), as primeiras publicações sobre autismo foram de autoria de Leo Kanner em 1943. Onde descreveu onze casos, formalizando a primeira descrição histórica sobre o autismo. Kanner ressaltou a inaptidão em estabelecer relações com as pessoas, atrasos na aquisição da linguagem ou uma linguagem sem valor de comunicação, estereotipias gestuais e aparência física normal. Quanto ao diagnóstico a autora afirma:

Tanto a CID-10 quanto o DSM-IV, estabelecem como critérios para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação, interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos (p. 28-29).

É importante ressaltar que cada pessoa com autismo é única, pois este transtorno se apresenta em variados graus e diferentes combinações de seus sintomas, além de múltiplas etiologias.

O autismo compreendido a partir dos sistemas classificatórios vem produzindo diagnósticos que estão tornando-o uma epidemia, assim afirmam autores como Fendrik e Jerusalinsky (2011). Quando na verdade, o que temos é uma mudança na categorização, na lógica da classificação a qual se tornou bastante

ampla. Precisamos estar atentos para antecipação de um diagnóstico. Nas palavras Jerusalinsky e Lasnik, (2011) “[...] pensar que a operação classificatória por si só é suficiente para supor uma etiologia (que o manual declara não incluir, embora enuncie um princípio etiológico generalizado: a organicidade como causa), ou, pior suficiente para determinar e numa conduta terapêutica” (p. 75). Conforme, Coriat “[...] um diagnóstico demasiado rápido se torna um rótulo e não deixa pensar, que pode ser melhor postergá-lo [...]” (2011, p. 184). Ainda, para Vorcaro (2001, p. 227): “a nomeação de um transtorno psiquiátrico pode provocar um deslocamento não apenas da identidade atribuída à criança, mas também desloca a posição dos pais, já que a condição da criança não pode ser reconhecida e nem cuidada por meio do saber parental”.

Não é raro presenciarmos diversos casos onde a nomeação diagnóstica passa a ter enorme valência sobre o próprio nome das crianças, substituindo muitas vezes esse pelo nome da síndrome. Exemplificando: a mãe do Autista do apartamento 62; o Down do 3º ano e muitas outras. Ação retira da cena a singularidade subjetiva de cada sujeito, aprisionando-os aos seus diagnósticos.

Este manual, DSM-IV, especifica com muitas certezas as possibilidades e potencialidades dos indivíduos diagnosticados. O diagnóstico médico/clínico em sua grande maioria vem acompanhado com a indicação para espaço escolar onde o indivíduo deve frequentar e isso é comum nos ambientes escolares. Quais os efeitos desta lógica para a escola? Para a prática pedagógica?

Sabemos que muitos estigmas advêm de leituras objetivadoras e empobrecidas. Faz-se necessário estabelecermos com clareza que o diagnóstico não é o sujeito em si, mas, apenas, uma referência sobre um determinado aspecto deste indivíduo. Em contrapartida autores referem-se ao diagnóstico pedagógico. Trazendo-o como uma proposta de alternativa, de encaminhamento acerca de um sujeito escolar. Com isso pontua-se que o professor e demais profissionais, ligados a área da educação, devem definir qual a melhor prática pedagógica a ser desenvolvida com o indivíduo (VASQUES, 2008; BRIDI, 2011).

Nesse movimento, é crucial vermos além das categorizações, fato que parece ser primordial para a realização da prática pedagógica. É importante lembrar que cada caso é um caso, da mesma maneira cada autista é um autista, mesmo possuindo as mesmas características. Abandonar o rótulo e compreender cada caso

como singular, a ser construído a partir dos contextos e das mediações, é um dos grandes desafios da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

A discussão sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) é um tema complexo e, infelizmente, ainda pouco debatido (VASQUES; BAPTISTA, 2009). Apesar destes fatores, tem-se compreendido como fundamental imprimir movimentos, pesquisas e ações que tenham a inclusão escolar como meta. Nas palavras de Belisário Filho (2010), “[...] as grandes possibilidades para o autismo são os ambientes sociais (p. 07).” Para a perspectiva histórico-cultural, “A escola é um ambiente, ou pelo menos deveria ser, privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado” (VYGOTSKY apud MARTINS, 1993, p. 9). Vygotsky fala da escola, do professor, da intervenção pedagógica, da ação pedagógica, do papel do educador na formação do sujeito, tendo na escola uma instituição fundamental para a definição de seu funcionamento psíquico. Tais questões serão abordadas no próximo capítulo.

4 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

Abordagem histórico-cultural. A mediação e a linguagem.

Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha (Belarus). Filho de próspera família judaica, altamente letrada, cresceu em um ambiente de grande estímulo intelectual. Formado em Direito pela Universidade de Moscou em 1917, também estudou história, filosofia, literatura, psicologia e medicina. Chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas e sobre controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de modo geral. A fundamentação filosófica da obra Vygotskyana, tem como matriz os fundamentos ontológicos e sócios históricos de Marx.

A teoria de Vygotsky destaca as possibilidades disponíveis ao sujeito a partir do seu ambiente e de seu acesso a instrumentos físicos e simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes. De acordo com esta teoria, o ser humano transforma-se de biológico em histórico, sendo a cultura essencial na constituição da natureza humana (VYGOSTKY apud OLIVEIRA, 2005). Nesse sentido, atribui um papel preponderante às relações sociais, buscando integrar o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 2005). No processo de constituição humana, é possível distinguir “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, os processos biológicos e as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (VYGOTSKY, 1984, p. 52, apud, REGO, 2011, p. 59).

O relato a seguir descreve um fato verídico o qual nos permite perceber que o desenvolvimento de características eminentemente humanas depende do convívio social:

Na Índia, onde os casos dos meninos-lobos foram relativamente numerosos, descobriu-se em 1920 duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e o seu comportamento era exatamente

semelhante àquele dos seus irmãos lobos. Elas caminhavam de quatro, apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos. Eram incapazes de permanecer em pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre, comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobalhadas e prostradas numa sombra; eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choravam ou riam. Kamala viveu oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela necessitou de seis anos para aprender a andar e pouco antes de morrer só tinha um vocabulário de 50 palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Ela chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela e às outras com as quais conviveu. A sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se com outros por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar aprendendo a executar ordens simples (LEYMOND, 1965. p 12-14).

Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais somente no início de vida de uma criança. No caso especial de Amala e Kamala, elas não tiveram convivência social. O sujeito humano é constituído pela experiência individual, por aquilo que o determina fisicamente, e o seu comportamento se baseia claramente na experiência histórica e social, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros.

Assim o desenvolvimento dos sujeitos está relacionado ao contexto sociocultural no qual se insere. E para Vygotsky (1991), o funcionamento psíquico dos sujeitos deve ser estudado em quatro planos genéticos de desenvolvimento. Os planos genéticos postulados pelo teórico são:

- 1º a filogênese: é a história da espécie, são os limites e funcionamento psicológico dentro da espécie.
- 2º ontogênese: desenvolvimento do ser, do nascimento à morte, ligado à natureza biológica de determinada espécie.
- 3º sociogênese: história de cada grupo cultural.
- 4º microgênese: refere-se à própria história do *sujeito*.

Embora possam ser vistos e entendidos de forma separada os planos genéticos de desenvolvimento não ocorrem no desenvolvimento humano assim. Eles são interligados, interdependentes. São responsáveis pelo desenvolvimento de novas condições no desenvolvimento dos indivíduos.

Nascido com características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese, do nascimento até a idade adulta. A criança difere qualitativamente do adulto e a compreensão da metamorfose que ocorre ao longo da vida do indivíduo é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico humano. Grande parte do que se passa na

ontogênese tem raízes biológicas, ancoradas na própria especificidade filogenética. Isto é, membros da espécie humana têm um percurso de desenvolvimento definido por características da espécie (OLIVEIRA, 1997, p. 55).

A ideia básica de Vygotsky para o ser humano é que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas é mediada, esse assunto será aprofundado na sequência.

A fim de compreender a função social da escola e como as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do atendimento educacional especializado de alunos com autismo contribuem para tal função, optou-se por trabalhar com a abordagem histórico-cultural, a partir de Vygotsky e alguns de seus principais pesquisadores, como Rego, Oliveira, etc... Para tanto, foram retomados os conceitos de mediação, linguagem e pensamento, desenvolvimento e aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal e afetividade.

4.1 MEDIAÇÃO

Rego (2011), afirma a mediação caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, pois é através desse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem, especificamente as humanas. O conceito de mediação é fundamental na teoria de Vygotsky. Segundo Fichtner (2010),

As relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente relações mediadas. A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência. A atividade do homem é pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela (p. 16).

A mediação pode ser feita por instrumentos ou signos. Oliveira e Rego (2003) afirmam: “Na perspectiva Vygotskyana, as mudanças ocorridas na vida psicológica e social estão associadas ao importante papel mediador das ferramentas, do trabalho e dos instrumentos semióticos” (p. 25).

A mediação por instrumentos consiste no fato de nos relacionarmos com as coisas do mundo usando ferramentas ou instrumentos intermediários. Esses instrumentos fazem uma mediação concreta entre a minha ação e a do mundo.

A mediação por signos é umas das formas posteriores de mediação que é a simbólica, a qual faz uma interposição entre sujeito e objeto de conhecimento, psiquismo eu/mundo, eu/objeto de forma não concreta, mas simbólica.

A primeira forma de signo que ainda tem existência concreta seria por representação (placas indicativas de banheiro masculino e feminino apenas com desenho de sombrinha e chapéu, por exemplo). Fazer uma marca na mão para lembrar que se deseja fazer algo é uma informação de natureza simbólica, interposta entre a intenção de realizar e a própria ação. Ainda está concreta, visível por outros, mas não de natureza instrumental, é de natureza simbólica. Outro plano dos signos é totalmente simbólico, internalizado, posto para dentro do nosso sistema psicológico. Esses signos funcionam como mediadores simbólicos, sendo a representação mental uma característica tipicamente humana, ou seja, a capacidade de transitar por dimensões do simbólico desses mediadores que fazem a intermediação entre a minha pessoa e o mundo.

A mediação também pode ocorrer pelas experiências dos outros; não precisamos viver tudo em primeira instância. Isso é essencial para os processos de desenvolvimento histórico, senão cada ser humano teria de começar da estaca zero. O sujeito construído culturalmente desenvolve a capacidade de representar simbolicamente, por estar inserido na cultura, a qual fornece material para desenvolver o campo simbólico.

4.2 LINGUAGEM E PENSAMENTO

Vygotsky (1991) dá destaque para a linguagem no processo de pensamento. A linguagem é uma representação simbólica de que os seres humanos dispõem. O autor trabalha com duas funções básicas da linguagem:

1ª função: a linguagem como forma de comunicação, troca entre membros da mesma espécie.

2ª função: a linguagem que vai aparecer mais tarde no desenvolvimento, como constituinte da subjetividade.

O ato de nomear, de classificar, é o salto qualitativo na relação do homem com o mundo, porque somos capazes de abstrair, generalizar, classificar; isso porque dispomos de um sistema simbólico articulado, compartilhado, organizado por regras. Isto é eminentemente humano.

Em determinado momento do desenvolvimento, pensamento e linguagem se atrelam, fato que representa uma mudança substancial no funcionamento psicológico humano. O homem passa a ser capaz de se comunicar pela linguagem como sistema articulado e a inteligência passa ser abstrata; o pensamento de natureza simbólica é permitido pela linguagem.

A relação entre o pensamento e a palavra é um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir (VYGOSTKY, 2000, p. 398).

A criança nasce no meio falante e apropria-se dessa língua ao longo do desenvolvimento, um movimento que vai do social para o individual. Para Vygotsky, chama o primeiro uso da linguagem de fala socializada; a fala da criança com os outros, para os outros, só do lado de fora dela, com a função comunicativa inicial. É na interface dela com outro que a língua aparece primeiro, e o ponto de chegada da língua, o mais desenvolvido de todos, é chamado de discurso interior.

A construção do real para as crianças é mediada pelas interações sociais (interpessoal) antes de ser internalizada⁸ (intrapessoal) pelo sujeito. Dessa maneira, o social precede o individual.

A linguagem egocêntrica⁹ aparece quando o sujeito está em situação de dificuldade cognitiva, evidenciando o fato de que a linguagem é um instrumento do pensamento, usando a língua como um suporte para resolver determinado problema.

Em geral, os bebês nascem, crescem, vivem e atuam em um mundo social. A linguagem exerce um papel importante nesta interação, favorecendo a troca de experiências e informações. Vale ressaltar que não se pode referir somente à linguagem verbal; para a formação do pensamento abstrato, pode-se fazer uso de

⁸Vygotsky (1984) diz que “a internalização significa a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74).

⁹A linguagem egocêntrica é a fala para si mesmo.

outras modalidades de linguagem, diferentes da verbal: imagens, sons, tato, movimento...

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

No caso de sujeitos com autismo, a grande maioria das crianças apresentam problemas para fazer de sua comunicação um instrumento facilitador e eficiente. Em vários casos os atrasos são significativos na linguagem. Podendo-se encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldades na comunicação, enquanto outras não. De toda a forma, os impasses e os tropeços na linguagem são considerados característicos.

O professor de alunos com autismo precisa estabelecer relações de interações significativas com o aluno, manter uma postura de escuta da fala deste sujeito dando sentido, procurando significar suas manifestações verbais e não verbais buscando interpretá-las. Outro importante aspecto a ser mencionado é o uso da terceira pessoa, ou seja, a inversão pronominal, para referir-se a si mesmo, isso é comum nos alunos com autismo. É preciso assentir que todo o processo de construção dessa linguagem, seja ela verbal ou não verbal, notavelmente necessita ser considerada único/singular em cada criança, tenha ela diagnóstico de autismo ou não. Obrigatoriamente essa singularidade é única no processo de aquisição de linguagem e faz parte da relação exclusiva que se estabelece entre o sujeito, a linguagem e suas interações sociais.

4.3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Desenvolvimento e aprendizagem são aspectos importantes para Vygotsky. Assim, a aprendizagem aparece como um aspecto extremamente importante nas definições do desenvolvimento, já que em seu postulado o desenvolvimento se dá

de fora para dentro. Com isso, enfatiza a importância da cultura, da imersão no mundo social.

Considera que a aprendizagem promove o desenvolvimento para o sujeito. Aprender a fazer as coisas no mundo permite o seu desenvolvimento. É como se a aprendizagem puxasse o caminho do desenvolvimento, o qual está em aberto.

Como a cultura vai definir por aonde o sujeito vai, é a especificidade de cada sujeito que definirá suas experiências de aprendizagem, sua interface com o mundo, seus procedimentos microgenéticos. Assim, o fato de aprender é definidor de como o desenvolvimento acontecerá.

Uma atividade interessante quanto a isso é o brinquedo, a brincadeira, o simbólico, o faz de conta, o jogo de papéis. Esse jogo de papéis, para Vygotsky, é lugar de desenvolvimento, porque nessa relação, o sujeito se desenvolve e aprende na brincadeira, transita pelo imaginário, que ao mesmo tempo é regido por regras.

Os jogos de papéis trazem a atividade do mundo adulto para o mundo da criança, bem como as regras e o funcionamento desse mundo. Então, é uma forma de realizar atividades tipicamente infantis que envolvem aprendizagem e promovem desenvolvimento, como se a criança fosse puxada adiante daquilo que ela pode fazer como criança no momento da brincadeira. Ela se relaciona com o significado das coisas e não com objetos diretamente, e isso a ajuda a entrar no mundo simbólico das representações, pensamento e linguagem. O brinquedo é um bom exemplo de como atividades realizadas no meio social constituem a aprendizagem as quais levam ao desenvolvimento num caminho tipicamente humano atrelado à cultura.

O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além de sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000 apud MACIEL *et al.*, 2009, p. 22).

Como afirma Vygotsky (1984), o desenvolvimento se dá pela aprendizagem; quanto mais se aprende, mais se desenvolve, e a aprendizagem tem papel fundamental para o desenvolvimento do saber. Ele explica esta relação através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), assunto a ser desenvolvido a seguir.

4.4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Vygotsky (1984) traz como questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, identificando dois níveis de desenvolvimento: um real, já adquirido ou formado, o qual determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, de maneira independente, e um potencial, ainda em processo, aquisição ou formação determinando sua capacidade de fazer somente com a ajuda de outra pessoa, em geral um adulto.

Entre esses dois níveis localiza-se a zona do desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre aquilo possível de a criança fazer sozinha e o que ela já é capaz de fazer com a intervenção. Vygotsky localiza tal zona como sendo onde acontece este desenvolver, permitindo a intervenção para transformações.

4.5 AFETIVIDADE

Sobre a afetividade, pode-se afirmar a capacidade dos seres humanos em produzir emoções mais sofisticadas, porque dispõem de um equipamento específico da espécie o qual define o modo de funcionamento psicológico mediado. Isso lhes deixa em vantagem em comparação com os animais, na medida em que estes últimos permanecem com suas emoções atreladas a sua origem instintiva, biológica.

Somente a partir da década de 70 sabemos de estudos que passam a dar importância às variáveis mais subjetivas, como a afetividade, e ainda assim, tratando afetividade e cognição de maneira dualista (MAHONEY; ALMEIDA, 2006).

No que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Vygotsky considera que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos históricos culturais (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 27).

Precisamos interagir com as crianças de forma que elas possam, através da nossa mediação, interagir com as outras crianças, criando bases para atitudes e

comportamentos apropriados, sempre respeitando o seu momento de vida, pois com cada aluno as ações pedagógicas são diferentes. É preciso que se faça esta ação de maneira prazerosa, tanto para os educandos quanto para os educadores. Apostando na não fragmentação entre a afetividade e a cognição, afirma:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária, impotente (VYGOTSKY, 2000, p. 16).

A afetividade e a cognição estão envolvidas e relacionam-se reciprocamente. Ambas são construídas culturalmente. Portanto, as emoções são organizadas de forma diversa em diferentes grupos culturais. O estado emocional atua na organização do pensamento humano, a afetividade influencia de maneira significativa na forma com que os seres humanos resolvem conflitos de natureza moral, além de influenciar nossos pensamentos e nossas ações e nossas capacidades cognitivas (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Percorri aqui caminhos pessoais e profissionais. Do faz de conta de ser professora até a paixão pela Educação Especial. Rotas guiando minha trajetória até o momento da pesquisa. No próximo capítulo continuo tramando estes laços e aprofundando esta discussão.

5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AUTISMO INFANTIL, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Contexto da pesquisa: município e escola pesquisada. Sujeito da pesquisa: a professora Alice e as práticas pedagógicas.

Tramo novos caminhos. Aproximo-me desse campo com o olhar atento. Quero perceber/entender o foco destas outras lentes. E, assim, encontrar outro caminho, uma nova forma de pensar.

Montenegro, contexto desta pesquisa, está situado no Vale do Rio Caí, na encosta inferior Nordeste, uma das regiões mais produtivas do Rio Grande do Sul. Diferencia-se por sua localização privilegiada, de fácil acesso a outros centros regionais. É o município mais antigo da região, recentemente inserido na região metropolitana de Porto Alegre. Possui 59.415 habitantes. A formação étnica é constituída por descendentes alemães, portugueses, italianos e franceses. As principais atividades econômicas são a fruticultura e floricultura (IBGE - 2010) ¹⁰.

A rede de ensino é composta por 18 escolas municipais e 29 escolas estaduais. São quatro salas de recursos (Estado) e de 10 salas de recursos multifuncionais (Município).

No ano de 2012, período da realização deste estudo, a escola investigada atendeu uma clientela de 131 alunos, nos turnos manhã e tarde. Segundo a diretora da instituição, a escola conta com um quadro funcional de 15 professores, uma professora para o apoio pedagógico, dois funcionários para limpeza e duas merendeiras. Têm cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala para o *Projeto Mais Educação*, banheiros femininos, masculinos e para o uso de professores e funcionários, cozinha, refeitório, uma sala de direção e vice-direção e de professores. O grande diferencial desta escola está na oferta AEE. Tal serviço, efetivado na sala de recursos multifuncional, atende alunos de baixa renda econômica desta ou de outras escolas.

¹⁰Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

Reportando-me ao tema da pesquisa é de suma importância pensar em algumas questões que circundam o AEE, por exemplo, a formação inicial e continuada. A Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009, em seu ART.12º, afirma que para atuação no AEE o professor deve ter formação inicial, o habilitando para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Então questiono a professora *Alice* sobre sua formação:

Fiz magistério, pedagogia, um curso de extensão em Transtorno Global do Desenvolvimento de 400 horas, mais dois cursos na área: um de 80 horas e outro de 88 horas, além de participar das formações continuadas, reuniões e cursos procuro saber sempre o que sai de novidade e serve para enriquecer o trabalho com as crianças autistas.

A docente trabalha há 20 anos com educação e desde o ano 2010 no atendimento educacional especializado. Para encaminhamento ao serviço, refere-se:

A criança necessita do laudo médico, um diagnóstico, um parecer pedagógico fornecido pela professora comum do ensino onde a criança está e um parecer pedagógico do profissional da educação especial e um plano de trabalho que é feito para está criança. Juntamente com a certidão de nascimento da criança é feito um processo e enviado a coordenação em São Leopoldo/ RS. Então é encaminhado o aluno para a sala de recursos. No Caps¹¹ em Porto Alegre diz que não é necessário um laudo médico e que o especialista (professor) pode definir o que essa criança tem, mas é uma coisa muito delicada, porque pode alguém entrar com um processo judicial e ir contra o trabalho desenvolvido. Nessa área tem que tomar o cuidado nossa coordenação¹² pede o laudo¹³.

De acordo com a educadora o parecer pedagógico toma como base para a sua elaboração:

Toda a bagagem, conhecimento, teoria, estudos e leituras, a gente tem condições mínimas de fazer uma observação, que é o primeiro passo que se faz. Observamos a criança na sala de aula, lá onde ela está inserida, percebendo se ela tem tiques, ecolalias estereotípias, vai se anotando isso, depois se solicita que a família traga a criança para a sala de recursos e se faz alguns testes (através do olhar, testagens verbais, coerência da fala, fragmentos de pensamento, testagens com jogos educativos, brincadeiras livres e dirigidas, observação da socialização, simbolização e comunicação). O aluno deve apresentar no mínimo seis ou mais traços do autismo, então são encaminhados para uma avaliação mais detalhada, com um profissional da área da saúde (neurologista ou psicólogo) para identificar seu comprometimento. Confirmado o autismo pelo profissional da saúde a criança passa a ter atendimento do AEE. *A palavra final é do profissional da saúde.*

11 Centros de Atenção Psicossocial no Rio Grande do Sul.

12 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul.

13 Grifos meus.

O parecer pedagógico baseado na experiência e formação é critério básico para o professor. No que se refere ao processo de identificação dos alunos e encaminhamento para o AAE, certamente o diálogo interdisciplinar é importante. No entanto, é notável o peso do diagnóstico clínico-médico no processo de organização dos serviços da Educação Especial. Apesar da legislação e da experiência como educadora, o parecer pedagógico não é considerado suficiente. Ao questionar o diagnóstico médico não se pretende negar o lugar do diálogo entre as áreas que se ocupam da saúde mental e da infância. Trata-se de questionar tradicionais formas de pensar a Educação Especial, seus sujeitos e os efeitos de algumas “certezas” para a legitimação de um fazer-saber. O que é importante para determinar se um aluno deve ser encaminhado ou não para o AEE? Ter uma deficiência, ou no caso, um autismo, é condição necessária, suficiente? A pergunta pelos processos cognitivos, subjetivos e pela relação do aluno com o conhecimento e espaços escolares não deveria também nortear a elegibilidade ou não de tal encaminhamento? Parece fundamental problematizar o lugar e os efeitos dos diagnósticos médicos e psicológicos na construção destas possibilidades. O diagnóstico pode ser um norte para direcionar uma prática pedagógica, mas não deve ser a rota final de um caminho; entre ele e a rota final, muitas direções necessitam ser estabelecidas. Neste processo, mais do que uma categoria estática – é ou não é – o diagnóstico e, sobretudo, o diálogo entre disciplinas deve favorecer a mediação por parte do professor: que deve ser muito propositivo em relação aos caminhos a serem trilhados.

No que se refere à população atualmente atendida, dos 11 alunos, sete são diagnosticados como autistas, sendo cinco meninos e duas meninas. Chama atenção o elevado número de crianças com este diagnóstico. Todos são oriundos da rede pública, municipal ou estadual. A faixa etária varia dos cinco aos 15 anos de idade e as matrículas organizam-se da seguinte forma: dois alunos na educação infantil; um aluno na primeira série; dois alunos na segunda; um na quarta e um aluno na quinta série. O AEE ocorre no turno inverso da escola.

A interlocução com o professor do ensino comum faz parte do trabalho do professor do AEE e nas palavras da professora *Alice*:

A interlocução com o profissional do ensino comum é simples assim: a gente precisa fazer itinerância, a visita à criança, vê como está a inserção da criança na sala comum, tem que conversar com professor do ensino

comum, orientar, tirar as dúvidas, passar material, se necessário se faz uma palestra. Hoje o professor do AEE é mais bem visto, porque teve uma época que os professores do ensino comum não queriam saber dos professores de AEE, acham que não era necessário, mas agora que está vindo mais crianças com problemas, as dificuldades são maiores e eles estão precisando muito mais de ajuda, então o profissional de AEE está sendo à saída para resolver estas questões imediatas que estão acontecendo em sala de aula.

Essa interlocução entre o professor do AEE e o do ensino comum é importantíssima, um dos grandes desafios deste serviço. Não se trata apenas de um encontro físico entre educadores, mas de articulação e invenção de dispositivos pedagógicos para sustentar o processo de escolarização dos alunos. Assim, o encontro físico é condição necessária, mas não garantia de que estas trocas acontecerão. O relato da professora e a qualificação desta ação como “*simples*” causa inquietude e estranhamento. A inclusão escolar de alunos com autismo é desafiadora, pois desacomoda formas habituais de planejar, avaliar e compor a ação pedagógica. Os preconceitos, as resistências e as dificuldades de gerar uma nova forma de compreender o espaço de aula, a função da escola e do professor são ações complexas, não havendo nada de simples na gestão destes processos. Certamente tais ações não são responsabilidades únicas da educadora especializada, contudo, acredita-se que a prática pedagógica exercida no contexto do AEE contemple, em grande medida, estes enfrentamentos. Considerando os limites do presente estudo, não foi possível aprofundar tal questão. Contudo, persistem interrogações sobre a efetivação deste trabalho cooperativo.

Para Vygotsky, o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do seu ambiente social e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade (VYGOTSKY, 1995 apud MELLO, 2010, p. 194).

Considerando o papel do professor para tais alunos e organização do plano de trabalho, *Alice* comenta:

Tem alunos em *diversos níveis de autismo*, têm muitos que já foram trabalhados que apresentam evoluções, crescimentos e suas potencialidades foram desenvolvidas, suas dificuldades são sanadas aos poucos, mas também tem aqueles que não têm esse progresso todo, mas com trabalho diário constante, vai se estimulando que cada progresso, é uma vitória, então tem devemos investir, dedicar compreender ter afeto vínculo, trazendo atividades que estimulem o aprendizado, que levem os

alunos a aprenderem cada vez mais. É preciso trabalhar com a autonomia e a independência. Tem todo um trabalho, uma linha a seguir para chegar a um bom resultado. Como tem que crianças que evoluem mais, têm crianças que evoluem menos. É preciso ficar muito atento quando é preciso retornar, ampliar, continuar... Como o autismo não tem nada pronto, nada definido, não está dizendo como se faz é preciso um olhar atento para desenvolver todas as áreas com os educandos.

No que se refere ao âmbito organizacional, afirma:

Os alunos são atendidos de 40 minutos à uma hora, converso com os familiares antes e depois dos atendimentos. Às vezes é preciso flexibilizar o planejamento devido ao momento que a criança está apresentando e se necessário entrar também em contato com a escola e professora do ensino comum. A escola, a professora e família também precisam dar continuidade ao trabalho desenvolvido no AEE, por isso a importância da interlocução.

Quanto ao planejamento das atividades pedagógicas, a professora relata:

As atividades pedagógicas são pensadas individualmente para todas as crianças. O trabalho inicialmente é muito individual, não há crianças parecidas em suas interações, então ainda não realizo trabalhos em grupo, mas pretendo, é um trabalho gradativo, é *linear*, muito lento.

E continua:

Elaboro atividades, para que possam fazer inferências, busquem ligações entre um tema e outro a ser trabalhado, aproveitando os interesses demonstrados pelas crianças; além das informações trazidas pelos familiares antes e depois de cada aula. Valorizando as vivências dos alunos, trabalhando os conteúdos de maneira prazerosa, estimulando a aprendizagem com novos desafios.

Eu organizo estas atividades, tem um planejamento e um registro que é realizado depois do atendimento, logo é feito um relatório sobre o atendimento, exemplificando: o que a criança conseguiu o que ela não conseguiu e as propostas devidas para que se alcem os objetivos para aquelas crianças, o que preciso rever. *Este planejamento é feito de acordo com a dificuldade apresentada pelas crianças*, por exemplo: se é simbolização, sociabilização, trabalha o que *esta sendo necessário de imediato*.

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, oportunizando capacidades mentais cada vez mais elaboradas. Mediando espaços, encontros e saberes, o professor deve perceber o que a criança é capaz de fazer e antecipar tais aprendizagens. Centrar a prática pedagógica na dificuldade e no que é imediato a partir de uma perspectiva linear é, nesse contexto, contraproducente. Vygotsky crítica severamente uma Educação Especial centrada nas funções elementares e nos limites impostos pela deficiência. Comentando tais questões:

No que se refere às estratégias de ensino, o atendimento educacional desses alunos não demanda metodologias específicas, mas alterações curriculares semelhantes àquelas que devem ser ativadas quando ocorre a inclusão de outros perfis de alunos no ensino comum: necessidade de individualização e flexibilização do planejamento (importância de elaborar formas de acolher a produção dessas crianças); das estratégias de avaliação; dos tempos escolares; oferta de apoios diferenciados para os alunos e os docentes; interlocução entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias que favoreçam o percurso e o rendimento escolar etc. (VASQUES, BAPTISTA, 2006, apud VASQUES 2009, p. 34).

A prática pedagógica requer, assim, um planejamento de ensino que articule forma e conteúdo, isto é, metodologia de ensino e sistematização de conhecimentos. A educação deve estar organizada a serviço do desenvolvimento de todos os indivíduos. Segundo Vygotsky: “[...] A meta da educação não é adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe além do seu meio” (VYGOTSKY, 2003, p. 77 apud MARTINS, 2010, p. 59).

Ainda no que se refere ao plano de trabalho, a entrevistada afirma construir uma prática pedagógica baseada na observação individual em diferentes contextos, buscando contemplar assertivamente a individualidade e a necessidade de cada educando para o ensino/aprendizagem. Tais ações estão em conformidade com o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Sobre os processos avaliativos, afirma tratar-se de uma ação processual realizada a partir de portfólio. Neste documento, encontram-se os relatórios das aulas, dos alunos, os avanços e as dificuldades. O material é utilizado para avaliar o AEE e planejar as atividades a serem trabalhadas.

Uma prática pedagógica favorecedora das aprendizagens dos alunos. Este ideal é amplamente conhecido, contudo, como efetivá-lo na prática? Segundo a entrevistada, os alunos precisam de atividades pedagógicas que promovam sua emancipação, e ainda, estabeleçam novas relações com o outro e consigo mesmo. A fim de desenvolver tais capacidades, a professora utiliza como ferramentas “jogos criados e prontos, a internet, ideias assertivas de colegas como sugestões, materiais diferenciados e tecnologia assistiva”. Outro recurso metodológico é a pedagogia por projetos, contudo, *Alice* afirma deixar de realizá-los algumas vezes, devido a outros fatores que considera serem mais fundamentais no momento para os educandos.

O projeto é importante, mas nem sempre se consegue se ter uma continuidade. Depende da que maneira que a criança chega à escola, pois

a criança precisa se sentir bem, segura e tranquila. De outra forma não adianta forçar uma atividade porque não vai ter aprendizagem e resultado.

Para *Alice*, as atividades escolares precisam ser cooperativas, envolvendo o aluno e professor a fim de construírem os processos de ensino aprendizagem. O trabalho com alunos com autismo, a sala de recursos, o atendimento educacional especializado são situações, marcadas por impasses e dúvidas:

Gostaria de ter mais recursos materiais, mais conhecimento, o conhecimento sempre parece pouco. Que os alunos não faltassem às aulas, mas principalmente a aceitação das famílias, os pais aceitarem seus filhos com autismo, geralmente esta é a nossa tarefa mais difícil.

Outro impasse identificado pela professora refere-se a permanência dos alunos com autismo durante o período total de aula do ensino comum: *Alguns alunos não ficam durante as quatro horas aula a serem trabalhadas, por não suportarem o ambiente escolar durante todo este período. E, como não há serviço de monitores, os alunos retornam para suas casas.* Segundo Vasques e Baptista (2006), tais sujeitos são identificados como aqueles que impõem grandes desafios aos processos inclusivos, pois suas características consideradas típicas de seus quadros são de difícil gestão no âmbito do grupo. *Alice* afirma:

[...] não é fácil, mas tem que se feito. Com tranquilidade, trabalhando a escola, o professor, os colegas, o ambiente, os funcionários, a merendeira, não somente na sala de aula todos os espaços da escola, todos precisam participar dessa inclusão. *Tem que ser feito um trabalho com essa escola antes dessa criança chegar, no momento que a criança está lá dentro não dá para fazer tentativas, tem que fazer certos, tem que ter mais certos do que erros.* É importante quem está com essa criança no AEE, já ir pensando que escola esta criança vai ser incluída e ir fazendo este trabalho junto a escola, fazendo a criança se sentir bem, sentir aceita e esta escola lidar com nova situação. Para tudo isso funcionar precisamos formar uma rede de apoio com a família e a escola regular, pois no momento em que uma das partes não estiver exercendo seus papel as coisas não funcionam.

Ainda há muita polêmica no que se refere ao atendimento educacional especializado aos alunos com autismo. A presente pesquisa permitiu identificar e compreender alguns destes movimentos. Como elementos chave deste processo, identificam-se:

- a importância da escola e do professor para o desenvolvimento cognitivo, subjetivo e social da criança com autismo;
- a abordagem histórico-cultural como perspectiva capaz de oferecer dispositivos fundamentais para a prática pedagógica;

- a necessidade de reconfigurar o lugar do diagnóstico médico-clínico no campo e nos serviços de educação especial;
- o lugar central do AAE para a gestão dos processos de inclusão escolar, sobretudo, no que se refere a articulação com os professores do ensino comum;
- a importância de ressignificar a prática pedagógica centrada nas dificuldades dos alunos e não a partir de suas potencialidades.

Muito foi visto, captado. Um movimento intenso na rota deste educar tão especial. Mas o caminho deste aprender/ensinar continua. Sempre.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brasil. Meados dos 90. Começam as discussões em torno da educação inclusiva. É o início de novas perspectivas políticas, sobretudo, para a Educação Especial. À luz do direito à educação, à igualdade e à diferença as escolas devem construir ambientes com condições de garantir acesso ao ensino comum, participação e aprendizagem para todos os alunos, da educação infantil ao ensino superior. Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado ocupa lugar central, sobretudo, ao articular-se com professores do ensino comum. Neste enlace encontra-se um dos fatores que poderá garantir o sucesso dos processos inclusivos. Considerando a abordagem histórico-cultural, a escola e o AEE devem trabalhar com o que ainda não está formado no aluno, adiantando o seu desenvolvimento. Quanto mais aprende, mais a criança desenvolve-se e a aprendizagem tem papel fundamental para o desenvolvimento do saber. Trata-se de uma circularidade, a qual encontra na mediação do professor um eixo essencial.

Na presente pesquisa, tais questões foram abordadas considerando a escolarização de alunos com autismo infantil. A partir da revisão conceitual e de entrevistas semidirigidas com uma professora especialista em Educação Especial que atua com AEE, destaca-se a *importância da escola e do professor para o desenvolvimento cognitivo, subjetivo e social dos alunos*. Para tanto, é fundamental *reconfigurar o lugar do diagnóstico médico-clínico no campo e nos serviços de Educação Especial*. Ainda travamos uma grande batalha no sentido de prevalência do diagnóstico médico frente ao pedagógico; sendo este determinante do destino escolar de muitos sujeitos, como confirma a professora *Alice*. A fim de construir tal perspectiva, a *abordagem histórico-cultural apresenta-se como capaz de oferecer dispositivos fundamentais para a prática pedagógica*, ressignificando a função do trabalho pedagógico. Precisamos acabar com a imagem da homogeneidade, pois esta muitas vezes impede a construção de experiências e vivências com os alunos. O *olhar* de um professor pode potencializar ou aniquilar tais possibilidades. Por fim, o AAE possui um lugar central para a gestão dos processos de inclusão escolar, sobretudo, quando se refere a articulação com os professores do ensino comum e na importância de ressignificar a prática pedagógica centrada nas dificuldades dos

alunos e não a partir de suas potencialidades. O AEE é um dos dispositivos institucionais e pedagógicos necessários para o sucesso dos alunos, mas não o único, faz-se necessário, então, pensar no âmbito educacional sem simplificações.

Assim, minha trajetória repensa práticas, examina olhares, buscando, através da complexidade deste debate, focar a possibilidade de um novo e flexível olhar, o qual permita a educação inclusiva acontecer com sucesso para todos os seus sujeitos.

REFERENCIAS

BELISÁRIO FILHO, J. F. A escolarização de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento. **Revista da Educação Especial**/Secretaria da Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 1, p. 4-11, jan./jul. 2010.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21 – 39.

Brasil. **Resolução nº4 CNE/CEB**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123. pdf Acesso em: 15 mar. 2012.

Brasil. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão, 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11
Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. **Política de educação especial**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1994.

Brasil. **Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 20 mar. 2012.

BRIDI, F. R de S. **Processos de identificação e diagnósticos**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: BR-RS, 2011, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CORIAT, E. H. Os negros efeitos do DSM-IV. In: JERUSALINSKY, A. & FENDRIK, S. (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 165- 174.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2012.

JERUSALINSKY, A. & FENDRIK, S. (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. 280p.

LEYMOND, B. **Le development social de l'enfant et del'adolescent**. Bruxelles: Dessart, 1965. p 12-14.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem e o Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/ FAE/CEALE, 2009, 112 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4034&Itemid=>. Acesso em: 28 abr. 2012.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e Aprendizagem. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, Rio de Janeiro, n. 6. 2006.

MANUAL DAIAGNÓSTICO E ESTÁTISCO DE TRANSTORNO MENTAIS. DSM-IV. Disponível em:<http://www.filecrop.com/DSM-IV-pdf.html> Acesso em: 05 de abr. 2012

MARTINS, João C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: reconhecer e desvendar o mundo. Série Idéias - **Os desafios encontrados no cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vygotsky: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. de L. & MILLER; S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo, 2010. p. 49-64.

MELLO, S. A. Contribuições de Vygotsky para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L. & MILLER; S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo, 2010. p. 193-202.

OLIVEIRA, M. K de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

_____. História, consciência e a educação. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, Rio de Janeiro, p. 6-13, 2005.

OLIVEIRA; REGO. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES. A. V. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID 10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. Disponível em: portalmedico.hsc.org.br/PaginaInicial/CID10.pdf Acesso: 08 de abril 2012.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Jorge A. Rosa. Momentos históricos da escolarização. In. BAPTISTA, Claudio & MACHADO. M. A. *et. al.* **Inclusão e Escolarização**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. A educação de sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed .Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-164.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com psicose e autismo infantil. Porto Alegre: BR-RS, 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

_____. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 29-40, jan/abr. 2009, Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/8> Acesso em: 03 mai. 2012.

_____. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE-UFES, v. 9, p. 1-14, 2010.

VORCARO, A. O efeito bumerangue da classificação psicopatológica da infância. In: JERUSALINSKY, A. & FENDRIK, S. (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.p. 219- 230.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE – Roteiro-Entrevista Semidirigida

- **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO**  **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO AEE.**

EIXOS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
1. Os espaços da sala de recursos e o atendimento educacional especializado e a formação para o trabalho do AEE	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua formação? • Quantos alunos são atendidos? • Quem são estes alunos (idade/sexo/escolarização)?
2. Processo de identificação e encaminhamento do AEE	<ul style="list-style-type: none"> • Como chegam até está sala de AEE? • Como você identifica que os alunos tem autismo? • Como são estes alunos? Potencialidades? Dificuldades? Fale sobre eles? • Os alunos recebem diagnóstico? O diagnóstico é médico ou pedagógico como funciona?
3. Avaliação realizada pela educadora especial O Ensino comum	<ul style="list-style-type: none"> • Como são pensadas as atividades pedagógicas, como é feito este planejamento para a sistematização do conhecimento? Existe um dia especifica dentro do horário de trabalho ou é realizado fora do horário escolar? • Você se considera um profissional mediador frente a seus alunos? Por quê? • Como ocorre a interlocução com o profissional do ensino comum? Como estes escolas veem o profissional do AEE em sua opinião? • O que considera primordial como papel da educação escolar para os alunos com autismo? • O que pensa sobre a inclusão escolar?
4. Acesso ao currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a proposta pedagógica e quais os recursos que costuma utilizar em sala de aula? • De que maneira organiza as aulas para os alunos? Em grupos? Individual? De outras formas? Qual? • Contextualiza as atividades propostas aos educandos dando continuidade, realiza projetos, ou trabalha isoladamente os conteúdos? De que maneira prevê esta organização? Considera isto como fator importante ou não para o desenvolvimento dos alunos?
5. Cite impasses e possibilidades para o AEE, para os alunos com autismo	

ANEXO



Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos

Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este Termo de Consentimento refere-se à pesquisa intitulada **“ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO INFANTIL: um olhar sobre o atendimento educacional especializado”**, monografia de conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem por tema a escolarização de alunos com autismo infantil.

Solicita-se aos participantes a leitura deste termo, e, em caso de concordância, a assinatura do mesmo, para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

Os participantes têm a liberdade de colaborar, de não participar, ou de desistir a qualquer momento deste estudo, sem alteração ou prejuízo presente ou futuro. As informações obtidas mediante a coleta de dados serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos desta pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, _____, estou ciente de acordo com os termos acima apresentados para a realização desta entrevista.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Aline Veloso – Pesquisadora

Prof. Dra. Carla K. Vasques
Orientadora – Fone: (51)3308-3433