



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**DESCORTINANDO OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EM
CENA OS SERVIÇOS DE APOIO**

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC**

**DESCORTINANDO OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EM CENA OS SERVIÇOS DE APOIO**

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

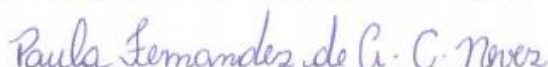
Nome completo do autor: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Título do trabalho: **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com Transtorno do Espectro Autista: em cena os serviços de apoio**

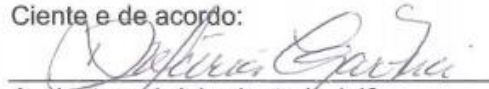
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 07/05/18

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

PAULA FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO NEVES

**DESCORTINANDO OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EM CENA OS SERVIÇOS DE APOIO**

Dissertação apresentada por Paula Fernandes de Assis Crivello Neves como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de professores e Inclusão.

**DESCORTINANDO OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EM CENA OS SERVIÇOS DE APOIO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Goiás/Regional Catalão

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci - Orientadora
PPGEDUC/UFG/Regional de Catalão.

Profa. Dra. Elsie A. Pérez Serrano
Universidade de Holguín, Cuba/ UFSCar.

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Neves, Paula Fernandes de Assis Crivello
DESCORTINANDO OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EM CENA OS SERVIÇOS DE APOIO [manuscrito] / Paula Fernandes de Assis Crivello Neves. - 2018.
135 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Atendimento Educacional. 3. Serviços de apoio. 4. Abordagem Histórico-Cultural. I. Tartuci, Dulcéria, orient. II. Título.

CDU 376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
PAULA FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO NEVES

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC
PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE
PAULA FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO NEVES

Em 27/03/2018, às 14:30, no Auditório Congadas, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, intitulada: **“DESCORTINANDO OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EM CENA OS SERVIÇOS DE APOIO”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Dulcéria Tartuci (PPGEDUC/UFG – Orientação e Presidente da Banca), Elsie A. Pérez Serrano (Universidade de Holguín, Cuba/UFSCar – Membro Externo) e Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar – Membro Externo). Os examinadores, na ordem citada, arguíram sobre a dissertação apresentada, tendo a/o discente explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública, foi anunciado o resultado: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão.

Dulcéria Tartuci –

Elsie A. Pérez Serrano –

Eniceia Gonçalves Mendes –

Secretário

Técnicos Administrativos em Educação
Universidade Federal de Goiás
SAPE 1749435 - Matr. 09404

Dedicatória

Ao meu pai e à minha mãe, alicerces das minhas conquistas e força
incentivadora dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela força diária.

Em especial meu pai, minha mãe e meus irmãos André Gustavo, Marco Aurélio e Luiz Felipe, companheiros de caminhada, com os quais posso contar sempre. A distância nesse tempo do mestrado deixou meu coração mais apertado com a saudade, mas forte com a espera dos reencontros.

Em especial ao Marco Aurélio, pelo olhar atento à minha formação, sempre interessado na minha temática de pesquisa e grande incentivador dos meus estudos. Obrigada pelo exemplo.

À Joana pelo apoio fraternal e por ser fonte de inspiração na luta por uma vida mais colorida e alegre.

À toda minha família, minhas avós Ana e Olga, meus tios, primos e amigos pelas orações e incentivos de sempre. Em especial ao Tio Mário, que recheou minha estante com livros sobre a temática, me ajudando a seguir meus ideais.

Às professoras Dulcéria, minha orientadora, Maria Marta e Tina, que muito mais do que mestres foram minhas “mãezonas”.

Às queridas Cristiane e Tina, que me concederam oportunidades de conhecimento e experiência na Universidade para além do mestrado.

Às professoras Elsie e Enicéia, por terem aceito o convite para participar da leitura desse trabalho, obrigada pela contribuição.

Aos colegas da 6ª turma do mestrado, do Seminário de Pesquisa e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein), por me ajudar na apropriação do conhecimento em cada etapa da pesquisa.

Às minhas amigas e irmãs que criei no mestrado, Fernanda, Ana Paula e Avelina, obrigada por estarem sempre por perto, vocês fizeram esse processo ser mais leve e divertido.

Aos meus amigos Magno e Heitor, pelos deleites em conversas acadêmicas e pessoais.

Ao meu amigo Wellington, obrigada pelo companheirismo de todo dia.

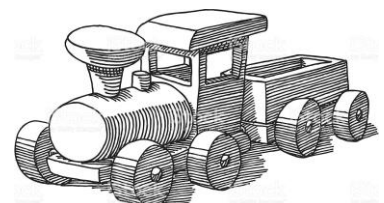
À CAPES pela bolsa concedida.

Trem-Bala

Não é sobre ter todas pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir
(...)

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe para perto de mim
Que a vida é trem bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir
(...)

Ana Carolina Vilela Da Costa



RESUMO

Estudar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é relevante na medida em que (re)constrói conhecimentos sobre as implicações/relações clínicas e educacionais no sistema de inclusão brasileiro. A educação inclusiva, a educação especial e especialmente o TEA são temáticas discutidas muito recentemente e ainda é campo de muitas controvérsias, necessitando de maiores estudos. Considera-se um quantitativo menor de pesquisas relacionadas ao TEA e à educação. Tendo em vista o atendimento educacional oferecido às crianças com TEA, esta pesquisa questionou: quais as vivências de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos com TEA? Portanto, o objetivo principal deste estudo foi analisar o atendimento educacional de crianças de 0 a 10 anos com TEA. Os objetivos específicos foram descrever como as crianças com TEA são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional, identificar os serviços de apoio que as crianças com TEA participam e descrever as práticas educativas vivenciadas por elas nos espaços educativos e nesses serviços de apoio que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento. A epistemologia, bem como a escolha metodológica desta pesquisa de caráter qualitativo, está pautada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, que apresenta as discussões sobre o desenvolvimento do homem a partir das suas relações sociais e interações com o meio, por meio da cultura, constituição da história, mediação e linguagem, ressaltando os estudos desse autor acerca da *Defectologia* e da *Pedologia*. Priorizou-se como instrumentos de apropriação dos dados a observação dos atendimentos educacionais que as crianças de 0 a 10 anos com TEA participavam na escola comum, nos serviços de apoio, e entrevistas semiestruturadas com pais e profissionais envolvidos no atendimento educacional dessas crianças. A partir dos dados apropriados, a análise foi balizada elencando categorias a partir da análise discursiva. As considerações apontam que as práticas educativas vivenciadas pelas crianças nesses espaços de serviço de apoio são, para além de atendimentos clínicos e terapêuticos, espaços de aprendizagem pedagógica, que têm contribuído para o desenvolvimento dessas crianças. Além disso, as atividades educativas na escola não pareceram favorecer as interações sociais, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA. Percebeu-se que as professoras, em suas práticas educativas, não se preocupavam com atividades que atendessem as demandas específicas dessas crianças e se queixam de falta de conhecimento e formação para isso. A educação precisa cumprir em sua trajetória uma função sócio-histórica que compreenda a formação total das crianças a partir da mediação do professor. Para concluir, a inclusão é uma das ferramentas mais poderosas que descortinam os reais propósitos da escola, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional. Serviços de apoio. Abordagem Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Studying Autism Spectrum Disorder (ASD) is relevant as it (re)builds knowledge about how clinical and educational implications/relations in the Brazilian inclusion system. Inclusive education, special education and especially ASD are topics discussed very recently and still a field of many controversies, requiring further studies. It is considered a smaller amount of research related to ASD and education. Considering the educational service offered to children with ASD, this research questioned: which experiences of schooling and support services favor learning and development of children from 0 to 10 years old with ASD? Therefore, the main objective of this study was to analyze the educational attendance of children aged 0 to 10 years with ASD. Specific objectives were to describe how children with ASD are identified and referred to the educational service, to identify the support services that children with ASD participate in, and to describe the educational practices they experience in educational settings and in those support services that favor their learning and development. The epistemology, as well as the methodological choice of this research of qualitative character, is based on the historical-cultural approach of Vygotsky, which presents the discussions about the development of man from his social relations and interactions with the environment, through culture, constitution of history, mediation and language, highlighting the studies of this author on *Defectology* and *Pedology*. It was prioritized as instruments of data appropriation to observe the educational attendance that children from 0 to 10 years old with ASD participated in the common school, in the support services, and semi-structured interviews with parents and professionals involved in the educational attendance of these children. From the appropriation of the data, the analysis was finalized listing categories from discursive analysis. The considerations show that the educational practices experienced by children in these spaces of support service are, in addition to clinical and therapeutic care, spaces of pedagogic learning, which have contributed to the development of these children. In addition, educational activities at school did not appear to favor social interactions, development, and learning of children with ASD. It was noticed that the teachers, in their educational practices, did not worry about activities that met the specific demands of these children and complained about lack of knowledge and training for this. Education must fulfill in its trajectory a social-historical function that understands the total formation of the children from the mediation of the teacher. In conclusion, inclusion is one of the most powerful tools that unveils the real purposes of the school, but there are still many challenges to be faced.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Educational Assistance. Historical-Cultural Approach.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
AVD	Atividade de Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Cep	Comitê de Ética em Pesquisa
Cid	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
Eca	Estatuto da Crianças e do Adolescente
Finep	Financiadora de Estudos e Pesquisas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Neppec	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura
Neppein	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

- Quadro 1** Área dos trabalhos sobre TEA de 2011 a 2016.
- Quadro 2** Referencial Teórico dos trabalhos sobre TEA de 2011 a 2016.
- Quadro 3** Número de matrículas do município goiano pesquisado no ano de 2015.
- Quadro 4** Número de matrículas na educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) do município goiano pesquisado no ano de 2015.
- Quadro 5** Características das crianças de 0 a 10 anos com TEA participantes da pesquisa (II semestre de 2016)
- Quadro 6** Características das professoras regentes da sala comum participantes da pesquisa (II semestre de 2016)
- Quadro 7** Características dos professores e profissionais de serviço de apoio participantes da pesquisa (II Sem 2016)
- Quadro 8** Características dos pais participantes da pesquisa (II semestre de 2016).
- Quadro 9** Categorias para análise
- Quadro 10** Dados dos laudos, idade e momento do diagnóstico
- Quadro 11** Relato dos médicos presentes nos laudos
- Quadro 12** Serviços de apoio que as crianças de 0-10 anos com TEA participam
- Quadro 13** Rotina de atividades na Educação Infantil
- Figura 1** Fluxograma dos espaços de atendimento educacional que as crianças participam

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Parecer consubstanciado do Comitê de Ética CEP
APÊNDICE B	Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento
APÊNDICE C	Roteiro de Observação
APÊNDICE D	Roteiros de Entrevistas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O ENREDO DA PEÇA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E DO TEA	19
1.1 Crianças com TEA: critica as caracterizações da deficiência	19
1.2 Sociedade, desenvolvimento e deficiência.....	26
CAPÍTULO 2 – OS ENSAIOS DA PEÇA: O CAMINHO METODOLÓGICO DA APROPRIAÇÃO DOS DADOS	38
2.1 Procedimentos iniciais e contexto da pesquisa: a organização do cenário.....	39
2.2 Participantes da Pesquisa: conhecendo os personagens e ensaiando as falas	41
2.3 Observações e entrevistas: o contato com o palco	50
2.4 Análise dos dados: a estreia da peça	53
CAPÍTULO 3 – ABRINDO A CORTINA DO PALCO: MEU FILHO TEM AUTISMO! E AGORA? PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS	56
3.1 “Ele era diferente” - “Ele é autista mesmo, foi comprovado pelo laudo médico”: processos de identificação e encaminhamentos.....	56
3.2 As possibilidades dos serviços de apoio: vivências na educação.....	65
3.3 Práticas Educativas e Inclusão: o atendimento educacional escolar em destaque	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A	105
APÊNDICE B	110
APÊNDICE C	122
APÊNDICE D	124

APRESENTAÇÃO

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou, sobre aquilo que todo mundo vê.
Arthur Schopenhauer.*

O assaolho para a apresentação dessa peça¹ começou a ser construído na escolha do meu curso de graduação, pois sempre quis ser professora. Entrei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) de Goiânia em 2012 e logo no primeiro período ingressei como bolsista de iniciação científica em um projeto de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC). As temáticas envolvendo as questões sociais relativas à dialética das des/igualdades, in/exclusão, grupos minoritários, luta pelo acesso à educação, entre outros, já me chamavam a atenção.

Os estudos sobre inclusão, educação especial, pessoa com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) tiveram início nessa trajetória, quando comecei a disciplina de estágio na Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer. O estágio proporcionou experiências, oportunidades instigadoras e alguns questionamentos sobre implicações relacionadas ao processo de diagnóstico de crianças com TEA ainda muito pequenas. O grande quantitativo de crianças com laudo foi um fator que chamou a minha atenção no ano de 2015, período do meu estágio. Além disso, a maneira e os métodos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) eram realizados com essas crianças me motivaram a estudar sobre a temática.

Finalizando o curso de Pedagogia, comecei a fazer os processos seletivos de mestrado dos programas de pós-graduação em educação da região, pois não queria parar com os estudos. Fui aprovada no programa de Pós-graduação em Educação da UFG-Regional Catalão, na linha de pesquisa “práticas educativas, formação de professores e inclusão”. A partir de então, tive a oportunidade de participar do Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein), o que foi fundamental para meu crescimento como pesquisadora na área da educação especial e inclusão. Meu projeto foi passando por algumas alterações ao longo das discussões realizadas com a orientadora, com o núcleo e no seminário de pesquisa.

Inicialmente, nossa primeira hipótese, a partir da leitura de alguns materiais e conhecimento da realidade escolar da região, era a previsão de um aumento muito grande do

¹ Para leveza e deleite da leitura, essa pesquisa será apresentada utilizando alguns termos do teatro. “A arte da vida consiste em fazer da vida uma obra de arte”. Mahatma Gandhi.

número de crianças com TEA. Entretanto, nas primeiras buscas no município, esse crescimento não foi tão visível como era a nossa expectativa, embora tenha surgido um dado interessante, que foi a identificação de crianças bem mais nova com 2 anos, 3 anos, que não era uma coisa muito comum.

Posterior a isso, nós tínhamos também a hipótese que essas crianças estavam sem serviço de apoio, pois com o fechamento cada vez mais da questão do AEE e o baixo número de matrícula dessas crianças na educação infantil, nossa expectativa era a de que havia poucos serviços. Detectamos, em contrapartida, muito mais serviços públicos e particulares que não eram realizados na escola e sim no âmbito do Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), atendimento fonoaudiológico, psicológico, terapia ocupacional, equoterapia e algumas matriculadas somente no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Diante disso, a questão que se tinha colocado em relação ao aumento do número de crianças começou a mudar e as discussões começaram a ser no âmbito dos serviços de apoio. Nos intrigamos com o fato de essas crianças não estarem matriculadas na educação infantil, saírem da escola, ficarem no CAEE, sem AEE e ainda estarem nos serviços de apoio clínico. Ou seja, a escola, a educação não está ofertando nenhum atendimento educacional? Nada específico para essas crianças com TEA? Além disso, percebemos que as famílias estavam coadunando com esse movimento inverso que, em vez da escola, prioriza outros espaços educativos como primordiais para o desenvolvimento da criança. Então, de certo modo, todas essas inquietações negaram as nossas hipóteses com relação aos serviços de apoio e nos fizeram pensar novos questionamentos para o projeto.

Todo esse movimento foi como madeiras que se encaixaram para deixar o assoalho do palco mais firme, colaborando para o processo de construção da pesquisa, delimitação do tema e da metodologia a ser utilizada. Desenvolver este trabalho foi um momento único de aprendizado e crescimento. Mas, acima de tudo, proporcionou-me a chance de conhecer melhor diversas questões relacionadas ao TEA que você pode acompanhar nas cenas a seguir.

INTRODUÇÃO

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias. (Eduardo Galeano)

Pesquisar sobre o TEA é relevante à medida que (re)constrói conhecimentos sobre as implicações/relações clínicas e educacionais no sistema de inclusão brasileiro. A educação inclusiva, a educação especial, mas especialmente o TEA, são temáticas discutidas muito recentemente e ainda são um campo de muitas controvérsias, necessitando de maiores estudos. Além disso, a Lei n.º 12.764 de 2012, que Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é um marco político que fomentou o crescimento de estudos sobre a temática.

Baptista e Bosa (2002) discutiram as atuais interpretações do TEA para antigas observações, ressaltando o acúmulo de estudos dispendidos ultimamente:

Escrever sobre o autismo tem sido, historicamente, um desafio para todos os profissionais envolvidos com essa questão. Pensamos que poucas patologias² do desenvolvimento suscitaram tanto interesse e controvérsias, situação que se tem tornado aparente pelo volume crescente de artigos, livros e trabalhos apresentados em congressos sobre o tema. Tal acúmulo de estudos reflete não apenas o interesse, mas, sobretudo, nossa ignorância sobre vários aspectos que ainda permanecem obscuros [...] dentre os quais destaca-se a questão da definição, a etiologia, o diagnóstico, a avaliação e a intervenção. (BAPTISTA; BOSÁ, 2002, p. 21).

Para os autores, há uma caricatura midiática propagada sobre o TEA ainda muito confusa, enviesada, superficial. Isso causa inúmeras indagações e confusões, dentre elas: “é doença psiquiátrica? É psicose? É de causa orgânica? Só ocorre em famílias de alto poder aquisitivo e cultural? Resulta de rejeição e falta de afeto parental? Tem cura? Qual o tipo de intervenção mais adequada? Uma escola especial? Uma clínica?” (BAPTISTA e BOSÁ, 2002, p. 22).

Essas perguntas estão longe de terem uma resposta fechada cientificamente comprovada pela quantidade de novos estudos que surgem a cada dia sobre a deficiência, mas é possível que abra a possibilidade para ampliar o conhecimento e a nossa compreensão a respeito do autismo. Para Baptista e Bosa (2002), não conseguimos conceber o autismo de forma consensual, pois a “concepção do autismo passa pela própria concepção de cada

² Para algumas áreas e em determinada época o autismo era considerado uma patologia. Mais recentemente, com o atual DSM, o autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento. A legislação brasileira entende como uma deficiência. Vide maiores explicações posteriormente no trabalho.

profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia, [...], passa pela eterna discussão sobre a relação mente-corpo” (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 22).

Tendo como continuação dos estudos e hipóteses construídas no início da realização do projeto como mencionada na apresentação deste trabalho, realizou-se uma revisão bibliográfica científica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em julho de 2016, com a intenção de aprofundamento do estudo sobre o TEA a partir das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do Brasil.

A escolha do BDTD se deu por ser um portal de busca eletrônica brasileira que “tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. Ela é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002” (informações do site oficial). No momento que foi realizado o levantamento, existia um total de 105 instituições participantes do banco digital, com 415.889 documentos, sendo 112.977 teses e 302.912 dissertações. Essa grande quantidade de trabalhos mostra que tem sido realizada muitas pesquisas no Brasil nos últimos anos.

Para a realização da revisão no BDTD, foi utilizado o descritor de busca *autismo*, encontrando um total de 422 trabalhos. Foi utilizado o refinamento dos anos de publicação de 2011 a 2016, totalizando um total de 235. Após a leitura dos resumos, percebeu-se a duplicidade de 19 trabalhos de uma instituição, ficando selecionadas 216 teses e dissertações que tiveram seus resumos lidos na íntegra, selecionando a fundamentação teórica, ano, a instituição e a área a que pertencem. Identificou-se que a minoria dos trabalhos foi realizada em programa de pós-graduação em educação – somente 40 são referentes a essa área. Grande parte das pesquisas foi da área médica ou da psicologia – 73 trabalhos, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Área dos trabalhos sobre TEA de 2011 a 2016.

Área	Número de trabalhos encontrados
Psicologia	73
Saúde/médica	64
Educação	40
Outras áreas ou não identificado³	39

³ Biologia animal, fonoaudiologia, Instituto de estudos da linguagem, anatomia dos animais domésticos e silvestres, Instituto de biociências, letras e ciências exatas, odontologia processos e distúrbios da comunicação,

Total de resumos	216
-------------------------	------------

Fonte: Produção própria da pesquisadora, a partir do levantamento de trabalhos sobre o transtorno do espectro autista no BDTD - 2016

Dentre os resumos lidos, também foram identificados os autores e a abordagem teórica dos trabalhos, com o objetivo de estabelecer diálogo com aqueles trabalhos que se aproximavam da abordagem desta pesquisa. Grande parte dos resumos não definiu diretamente o referencial teórico sobre o qual a pesquisa se apoiava. Dos trabalhos em que houve essa especificação, foi possível delimitar referências da psicanálise, da abordagem histórico-cultural, da teoria comportamental e da fenomenologia. Uma parte também foi categorizada como “outros”, pois não identificavam claramente abordagens específicas de alguma área ou diferentes dessas citadas. Segue o quadro 2 de identificação dos dados relativos ao referencial teórico:

Quadro 2 – Referencial Teórico dos trabalhos sobre TEA de 2011 a 2016.

Referencial Teórico	Número de trabalhos encontrados
Não definido	134
Psicanálise	31
Outros⁴	24
Abordagem histórico-cultural	14
Teoria Comportamental	9
Fenomenologia	4
Total de resumos	216

Fonte: Produção própria da pesquisadora, a partir do levantamento de trabalhos sobre o transtorno do espectro autista no BDTD - 2016

Destacamos os 14 trabalhos que contemplaram como referencial teórico a abordagem histórico-cultural. Dentre esses, dois não são da área da educação, mas se apropriaram do referencial. Além disso, três não fazem relação direta com a temática do Autismo, mas foram incluídos na leitura minuciosa como textos que poderiam oferecer possíveis contribuições e relações com esse trabalho. Percebeu-se que em algumas dissertações e teses são discutidos determinados conceitos abordados por Vigotski e outros

Gestão de organizações aprendentes, Informática, Educação Física, Escola de artes, ciências e humanidades, Direito, Terapia Ocupacional, Teologia e etc.

⁴ Perspectiva axiológica método relicário, estudos culturais pós-estruturalista, Paulo Freire, Teoria da subjetividade González Rey, teoria de Feuerstein, teoria piagetiana, linguística da enunciação de Émile Benveniste, modelo tipológico de Joyce Epstein, ideias de Ian Hacking, bioética, teoria sociopragmática, Teoria Crítica da Sociedade, Saussure e etc.

não são tão explorados. Percebemos que os principais conceitos da abordagem histórico-cultural destacados nos trabalhos foram Funções Psicológicas Superiores, interação social, mediação, linguagem, desenvolvimento humano e alguns ainda trouxeram discussões sobre fundamentos da defectologia.⁵

Identificou-se que poucos trabalhos foram realizados em programas de pós-graduação em educação ou eram referentes a essa área. Grande parte das pesquisas foi na área médica ou da psicologia. Considera-se um quantitativo menor de pesquisas relacionadas ao TEA e educação. Tendo em vista o atendimento educacional oferecido às crianças com TEA, esta pesquisa questionou: quais os tipos de experiência de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos com TEA?

Portanto, o objetivo principal deste estudo foi analisar o atendimento educacional de crianças de 0 a 10 anos com TEA. Além de descrever como as crianças com TEA são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional, identificar os serviços de apoio que as crianças com TEA participam e descrever as práticas educativas vivenciadas por elas nos espaços educativos e nesses serviços de apoio que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Esses objetivos estão inseridos no contexto do atendimento educacional que é ofertado para as crianças com TEA nos vários ambientes escolares e clínicos como formas de tratamento e possibilidades de uma educação inclusiva. Ressaltou-se as formas de escolarização que são oferecidas às crianças com TEA, com abordagens e metodologias diferenciadas como possibilidade de acesso ao saber sistematizado da escola comum e o atendimento desenvolvido nos serviços de apoio.

Tendo como objeto de estudo o atendimento educacional das crianças de 0 a 10 anos com TEA, e os objetivos geral e específico apontados anteriormente, a epistemologia, bem como a escolha da metodologia desta pesquisa, estão pautadas na abordagem histórico-cultural de Vigotski. Portanto, o referencial teórico e metodológico apresenta as discussões sobre o desenvolvimento do homem a partir das suas relações sociais e interações com o meio, por meio da cultura, constituição da história e mediação.

A partir das leituras, fundamentadas na abordagem histórico-cultural e discussões sobre o TEA, esta pesquisa de caráter qualitativo priorizou como instrumentos de apropriação dos dados a observação dos atendimentos educacionais dos quais as crianças de 0 a 10 anos

⁵ A análise minuciosa desses trabalhos pode ser encontrada no artigo publicado nos anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/a-producao-cientifica-brasileira-sobre-o-transtorno-do-espectro-autista-referencial-teorico-em?lang=pt-br>

com TEA participavam e entrevistas semiestruturadas com os pais e profissionais envolvidos no atendimento educacional dessas crianças.

A partir dos dados apropriados, a análise dos mesmos foi balizada elencando categorias gerais e subcategorias, a partir de mapas de associação de ideias em busca de “sistematizar o processo de análise das práticas discursivas” (SPINK e LIMA, 2004, p.107). O estudo dos dados se deu a partir da constituição sócio-histórica-cultural da subjetividade humana por meio da análise discursiva, utilizando-se indícios da abordagem microgenética na matriz histórico-cultural (GÓES, 2000).

A dissertação está organizada em três capítulos, com cenários distintos para a apresentação dos atos da peça. No primeiro capítulo foram discutidas as contribuições da abordagem histórico-cultural para as discussões sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência e questões mais específicas do TEA. As discussões desse capítulo foram fundamentadas em um figurino mais teórico da epistemologia histórico-cultural de Vigotski, com ênfase nas obras escolhidas Fundamentos da Defectologia (1997) para compreender o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência.

No segundo capítulo foi contemplado o caminho da apropriação dos dados, mostrando o passo a passo dos ensaios, os erros e acertos, as idas e vindas, caracterizando os participantes, suas falas e os cenários. O terceiro capítulo foi dedicado à análise discursiva e interpretação dos dados construídos: ligam-se os refletores, o camarim está agitado, a plateia já está na arquibancada; senhoras e senhores, com vocês, o início do ato final dessa grande peça!

CAPÍTULO 1 – O ENREDO DA PEÇA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA E DO TEA

Há diversas formulações teóricas que se esforçam em compreender os processos implicados no desenvolvimento psíquico. Por mais que a teoria Vigotskiana não tenha abordado especificamente o tema do TEA, partiremos do pressuposto de que o estudo desse autor sobre o desenvolvimento humano ligado à questão social, histórica e cultural, contribui para pensar em uma melhoria na qualidade da educação das crianças com TEA de forma mais humanizadora, mediada a partir do contato com o outro, trazendo uma qualidade de vida em relação a dificuldades como comunicação, interação social e comportamento, tão presentes na vida desses sujeitos. As discussões que seguem neste trabalho são fundamentadas nas considerações de Vigotski, pautadas no materialismo histórico dialético acerca da construção de novos paradigmas que refletem a mudança na visão da deficiência de um aspecto quantitativo para um qualitativo.

1.1 Crianças com TEA: crítica às caracterizações da deficiência

A partir do estudo dos textos do levantamento bibliográfico realizado no início da pesquisa e da leitura de outros materiais em relação à temática, podemos afirmar que o TEA é um transtorno do desenvolvimento que pode ser diagnosticado desde a criança pequena e suas principais características são o comprometimento na comunicação, nas relações sociais e no comportamento, que em grande parte é repetitivo, agressivo e com estereotípias⁶. Temple Grandin, uma norte americana que se diz “curada” do autismo, acredita que:

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida que faz a criança reagir a estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes a criança se ausenta do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo a sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN, 1999, p.18).

⁶ Estereotípias são os movimentos e/ou atitudes que se repetem com frequência a partir de estímulos nervosos que não controlam os impulsos da pessoa com TEA ou outra deficiência. Por exemplo, um movimento acelerado com a mão. Ecolalia é um distúrbio na linguagem, que é uma forma de afasia em que o paciente repete mecanicamente palavras, frases ou sons que ouve. Além disso, tem a tendência de se comunicar utilizando a 3ª pessoa para denominar o Eu.

O debate em relação à temática do autismo é recente, ainda há pouco conhecimento na área, muitos desafios em relação à educabilidade das crianças, grande diversidade de opiniões e teorias a respeito do assunto, controvérsias e polêmicas, principalmente em relação a diagnóstico, causas, formas e abordagens de intervenção (BAPTISTA e BOSA, 2002). Pensando nesse embate é que se pretende discutir as características gerais do TEA.

Acredita-se que em 1940 apareceram as primeiras discussões e publicações científicas a respeito do autismo, com o psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos Leo Kanner, que recomendou uma necessidade de maior cautela em relação ao estudo do tema. Para ele, “compreender o autismo exige uma constante aprendizagem” (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 12). Discutia-se que o conhecimento sobre o autismo era limitado, somente especulações teóricas, portanto, para Kanner era preciso modéstia, humildade e cautela.

Leo Kanner atendia crianças e constatou certa inabilidade no relacionamento interpessoal daquelas que posteriormente iriam ser classificadas como autista. As crianças eram incapazes de estabelecer relações de maneira normal com pessoas e situações desde o princípio de suas vidas. Baptista e Bosa (2002, p. 23) afirmam que na experiência de Kanner as crianças negligenciavam, recusavam e ignoravam tudo o que vinha do exterior.

Outra característica observada foi o atraso na aquisição da fala (embora não em todas) e do uso não-comunicativo da mesma, isto é, a linguagem não era utilizada enquanto instrumento para receber e transmitir mensagem aos outros, dotadas de sentido (...). Por vezes, as palavras eram repetidas imediatamente, após ouvidas (ecolalia imediata), outras, posteriormente (ecolalia diferida); pronomes pessoais repetidos exatamente como eram ouvidos, portanto falando de si mesmos na terceira pessoa (pronomes reverso). [...] acreditava no bom potencial cognitivo dessas crianças, as quais mostravam fisionomias notadamente inteligentes. Assinala-se então que, para Kanner, essas crianças eram extremamente inteligentes, embora não o demonstrassem. Chamou ainda a atenção para a ausência de comprometimento no plano físico, na maioria das crianças. Dificuldades na atividade motora global, contrastando com uma surpreendente habilidade na motricidade fina (evidenciando, por exemplo, na habilidade de girar objetos circulares), também foram identificadas por Kanner. (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 23).

Bosa (2002) menciona que, para Kanner, a característica chave do autismo era a percepção insistente e obsessiva na manutenção de rotina, limitação de atividades espontâneas, medos e fortes reações a ruídos e objetos em movimento, além de rituais elaborados, brinquedos estereotipados, privados de criatividade. “Essas observações do autor representam o embrião das noções contemporâneas de que o senso de previsibilidade e

controle sobre as situações facilita a adaptação e a aprendizagem de indivíduos com autismo e têm implicações para intervenções” (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 24).

Baptista e Bosa (2002) ainda acrescentam que Kanner “conclui o seu trabalho, postulando que o autismo se origina de uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas, chamando a atenção para a necessidade de estudos que forneçam ‘critérios concretos’ sobre os componentes constitucionais da reatividade emocional” (BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 53).

Para Amy (2001, p. 19) “o autismo foi objeto de hipóteses formuladas por psicanalistas, educadores, biólogos, geneticistas e cognitivistas. Permanece, no entanto, como um mistério a sua origem e sua evolução”. Temple Grandin (1999) ainda discute em seu livro sobre as causas do autismo e acredita também em um grande mistério para essa construção, convenção social que é o autismo.

Há ainda uma discussão sobre a causa oriunda de fatores orgânicos ou ambientais, mas que para Baptista e Bosa (2002, p.14):

a dicotomia ‘organicismo versus ambientalismo’ perde sua força em prol de um interacionismo que percebe o ser humano como um ser biológico, imerso em um contexto social influenciando e sendo influenciado por este último. A linguagem emerge como um dos principais instrumentos mediadores das relações interpessoais. Sua importância é destacada em seja qual for a teoria adotada para explicar o autismo.

A etiologia do autismo ainda é muito desconhecida, mas há fortes evidências de que esta condição é causada por uma complexa interação de fatores genéticos e ambientais durante o desenvolvimento. Atualmente tem crescido a quantidade de diagnósticos em crianças cada vez menores com TEA e, portanto, um crescimento da preocupação quanto ao seu tratamento, abordagem de intervenção e atendimento educacional (ORRÚ, 2010).

Há um Laboratório de Transtorno do Espectro do Autismo (Mack-TEA) da Universidade Presbiteriana Mackenzie que faz parte do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde diretamente vinculada ao Programa de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento, que desenvolve pesquisas na área do TEA. Eles acreditam que o TEA é um transtorno do desenvolvimento infantil de causas multifatoriais que envolve aspectos genéticos e ambientais, afetando os aspectos funcionais do indivíduo.

Segundo Sandin et al. (2014), pesquisadores desse laboratório, a estimativa de herdabilidade genética no autismo é de aproximadamente 50%, e a prevalência é de 1:68 de acordo com o Centers for Disease Control and Prevention (CDC). O diagnóstico do TEA é estabelecido a partir de um *continuum* de quadros psicopatológicos com variação de sintomas:

alguns indivíduos apresentam sintomas leves, ao passo que outros apresentam sintomas mais graves. O transtorno usualmente surge antes dos três anos de idade. Os critérios diagnósticos são eminentemente clínicos, realizados, em sua maioria, por uma equipe interdisciplinar, mas nem sempre isso acontece.

Em relação ao tratamento, os autores discutem que não se pode determinar uma única forma. Existe estimulação sensorial, modificação do comportamento por diversos métodos psicanalíticos, comportamentais, tratamento a base de medicação, dietas, suplementos alimentares. Não se pode apostar somente em uma alternativa, pois todas as terapias podem obter sua medida de sucesso, cada organismo reage de uma forma em relação a determinados tratamentos (GRANDIN, 1999; AMY, 2001).

Amy (2001, p. 22) ainda acrescenta que é necessário “através de terapia e cuidados educativos, aprofundar suas identidades e manifestar certas capacidades de autonomia. Por essa razão, parece-me, hoje, que uma estimulação forte é necessária, se não quisermos que a criança regrida sempre para uma forma de aniquilamento de si mesma e de suas poucas faculdades”.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (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 - APA) que publica as informações. O DSM já está em sua quinta edição e apresenta uma diferença significativa em relação à nomenclatura e modos de caracterização daquilo que se conhece como autismo.

No DSM-4 de 1995 utilizavam-se os termos: autismo clássico, síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância (síndrome de Heller), síndrome de Asperger e TID SOE (também conhecido como autismo atípico), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações para classificar os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Em 2014, com o DSM-5, substituiu-se a nomenclatura anterior, englobando tudo em Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se divide em autismo grave, moderado ou leve, devido à heterogeneidade das manifestações do transtorno, as quais variam muito quanto à sua severidade.

A nova denominação corresponde a uma mudança na conceituação do transtorno, que reduz os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos. Essa mudança tem por objetivo facilitar o diagnóstico e situar numa linha contínua traços ou características distribuídas em níveis de severidade para

auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento. (LIMA; LAPLANE, 2016, p. 270).

No DSM-5 as características iniciais do autismo se apresentam como prejuízo na comunicação e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento – esses sintomas estão presentes desde o início da infância. Conforme as explicações do manual: “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro” (DSM-5, 2014, p. 53).

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10. O capítulo V corresponde aos Transtornos mentais e comportamentais. Do F80 ao F89 estão os Transtornos do Desenvolvimento Psicológico, que é um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Essas “anomalias” qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. Costuma-se usar o código adicional, se necessário, para identificar uma afecção médica associada e o retardo mental: F84.0 Autismo infantil; F84.1 Autismo atípico; F84.2 Síndrome de Rett; F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância; F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; F84.5 Síndrome de Asperger; F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento; F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento. Os laudos costumam trazer a nomenclatura de acordo com o DSM e o CID – 10.

Com essas mudanças de classificação e de critérios, percebe-se que muitos casos de autistas identificados hoje em dia nunca poderiam ter esse diagnóstico algum tempo atrás. O que se percebe é que o conceito de autismo ficou mais amplo, mais frouxo, menos criterioso e isso aumentou muito o número de crianças com TEA. Muitas vezes os pais pressionam as instituições na ampliação do conceito por conta do interesse em relação ao acesso a programas, atendimentos etc.

Dessa forma, o conceito muitas vezes sofre modificações não porque houve uma descoberta científica em relação às crianças com autismo; ele muda por conveniência, por convenção. Não se pode, portanto, trabalhar com o autismo como se fosse uma descoberta e que sempre existiu, mas é uma construção social, uma invenção, convenção por parte das Associações. Por isso é possível ter muitas pessoas diferentes enquadradas no mesmo rótulo, pois é um conceito muito arbitrário. Então o autismo está no quadro das deficiências que são difíceis de serem diagnosticadas e tratadas, com complexidade e controvérsia muito grandes, como por exemplo, a deficiência intelectual.

Após a discussão da classificação, entraremos nas questões voltadas à construção da identidade política do autismo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) já incluía o TEA no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e as pessoas com esse diagnóstico eram consideradas Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Posteriormente a legislação brasileira instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana. Por meio desta, o indivíduo com TEA é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. De acordo com o parágrafo primeiro, é considerada pessoa com TEA:

aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p.1).

Nunes (2014) discute em sua dissertação que o período de 2009 a 2012 foi considerado um marco na história das pessoas com TEA no Brasil, pois “a tomada da deficiência como instrumento político identitário caracterizou, assim, novos rumos da luta por direitos” (NUNES, 2014, p. 7). Luta essa realizada principalmente por grupos de pais/mães/familiares de pessoas com TEA a partir da ressignificação da experiência particular de “ter um autista em casa”, portanto, não são meros receptores passivos de serviços governamentais, mas sim de coletivos formados por pais de pessoas com TEA na luta por

direitos e por reconhecimento, considerando até o acesso e permanência com qualidade na escola e outros ambientes da sociedade.

A constituição de grupos de pais/familiares para a luta por direitos pode ser entendida como parte do processo histórico do surgimento dos movimentos sociais para o reconhecimento e a demanda de minorias. Berenice Piana e Ulisses da Costa Batista, pais de pessoas com TEA, levaram créditos em relação à gênese da lei pela longa trajetória de ação que envolveu processos, audiências e idas a Brasília, até que se desse a aprovação da legislação federal.

Nunes (2014, p. 58) explica que “Berenice é mãe de Dayan, um rapaz de 20 anos, autista ‘clássico’, diagnosticado aos seis anos de idade, após intenso itinerário médico, costuma ser nomeada em eventos e audiências como ‘mãe guerreira’, ‘lutadora’ e ‘desbravadora’ devido a sua participação no movimento do autismo em âmbito nacional”. Ulisses da Costa Batista ainda acrescenta em seu livro que “esta mãe lutou como alguém que luta pela vida de seus filhos. Foi várias vezes a Brasília representando a todos nós, pais e familiares para defender o texto original que havíamos redigido (...) investindo sua vida nesse ideal” (COSTA, 2013, p.111).

Posteriormente a essa importante lei, o movimento não parou. Muito recentemente foram sancionadas novas leis que se relacionam ao TEA. Um exemplo é a Lei nº 13.438 de 26 de abril de 2017, que altera um inciso da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), para tornar obrigatória a adoção pelo SUS de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. “§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico” (BRASIL, 2017). Iniciativa essa que incentiva o diagnóstico precoce de características de qualquer distúrbio relacionado ao desenvolvimento que possa aparecer em crianças pequenas que são consultadas por pediatras.

A Lei nº 6.101 de 18 de novembro de 2016 obriga os estabelecimentos públicos e privados no Município do Rio de Janeiro a inserir nas placas de atendimento prioritário o símbolo mundial do autismo e dá outras providências. Essas legislações muito recentes ainda não nos garantem afirmar os benefícios para as pessoas com o transtorno, visto que a sua atuação ainda não se tornou efetiva, mas é importante ressaltarmos que a temática tem sido muito discutida em âmbito de pesquisas em diferentes áreas, incluindo a jurídica, ou seja, há uma preocupação da sociedade em relação ao TEA.

A partir desse conhecimento mais específico do TEA, convido vocês a conhecerem mais um ato dessa peça que contextualiza algumas percepções mais amplas em relação à organização da sociedade e às concepções de deficiência para a abordagem histórico-cultural.

1.2 Sociedade, desenvolvimento e deficiência

Um negro é um negro. Somente sob determinadas condições ele se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Apenas sob determinadas condições ela se torna capital. Arrancada dessas condições, ela é tão pouco capital quanto o ouro é, em si mesmo (...).
(MARX, 1961, p.69).

Para a compreensão do atendimento educacional realizado com as crianças com TEA a partir da abordagem histórico-cultural, temos que ter como fundamento a constituição do homem a partir da organização da sociedade que tem como princípio o modo de produção característico da época em que vivemos. É preciso entender a contradição histórica capital/trabalho instituída pela sociedade capitalista, a organização das relações sociais e a forma como a vida se constituiu, para pensar em como tem sido realizado o atendimento educacional dessas crianças.

Pensar na sociedade a partir do materialismo dialético exige entender “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p.7-8). A escolha desse método como orientador do trabalho apoia-se na ideia de que fenômenos sociais, como as várias políticas, entre elas a de inclusão, são mutáveis, e o modo como os homens produzem a vida é transitório, histórico e em permanente transformação. O método dialético busca, portanto, compreender a organização conflituosa e a contradição⁷ inerentes ao modo de produção capitalista, suas implicações políticas e nas práticas educativas.

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 2007, p.69).

⁷ Trata-se de um importante conceito: “a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 2008, p.47).

O método, portanto, está presente em todo o processo da pesquisa, nas relações sociais e históricas em sua totalidade. Baseado nos pressupostos do materialismo dialético de análise da história humana, Vigotski (2007) discute três princípios que formam a base dessa abordagem: analisar processos, e não objetos; explicação *versus* descrição; e o problema do comportamento fossilizado. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2007, p.68).

É nessa perspectiva que esta pesquisa se coaduna às ideias do materialismo dialético, pois para Duarte (2000) Vigotski apreendeu da globalidade do método de Marx como se constrói a ciência. “O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade” (DUARTE, 2000, p. 87).

A perspectiva histórica também é de fundamental importância para a compreensão das relações materiais que os homens estabelecem entre si por meio da produção e que foram se constituindo ao longo do tempo. “Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (MARX, 1976 apud QUINTANEIRO, BARBOSA E OLIVEIRA, 2002, p.31). A dialética é ainda um conhecimento totalizante que precisa “[...] de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje [...]” (KONDER, 2008, p.37).

Um das principais características que se deve ter em mente com base nessa retrospectiva histórica é o “espírito crítico e autocrítico” (KONDER, 2008). Estudar o processo realizado no atendimento educacional oferecido pelas escolas e demais serviços de apoio por meio do método dialético “incita revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; [o método] questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ainda não é [...]” (KONDER, 2008, p.82).

Ou seja, foi preciso estudar o desenvolvimento humano para se chegar à discussão das vivências, da mediação, do importante papel da linguagem como constitutivo do ser humano e, portanto, o lugar que a linguagem ocupa nesse desenvolvimento e aprendizagem, a pedologia e a defectologia, conceitos primordiais que serão discutidos posteriormente. O aprendizado e o desenvolvimento, para Vigotski (2007) estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, prova de que o aprendizado da criança ainda pequena é resultado de interação social e desenvolvimento intelectual, portanto, um processo histórico e social.

Na gênese do processo de constituição do ser humano e sua relação com a natureza, o homem medeia esforços somente voltados para a manutenção e reprodução da vida. Porém, essas atividades desencadearam algumas transformações substantivas ao longo do tempo adquirindo características especiais denominadas trabalho⁸: “(...) foi através do trabalho que grupos de primatas se transformaram em grupos humanos, foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal. Ou, se se quiser: o trabalho é fundante do ser social que falamos quando falamos de humanidade (sociedade)” (NETTO e BRAZ, 2008, p.37).

Foi a partir dessa relação de transformação da natureza por meio do trabalho que o homem se produziu (autoproduziu), fez e faz história em um processo de humanização, “o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social (...) quanto mais o homem se humaniza, quanto mais se torna ser social, tanto menos o ser natural é determinante em sua vida” (NETTO e BRAZ, 2008, p. 38). O homem é então uma natureza historicamente transformada, capaz de se socializar por meio dos processos de interação social, especialmente os educativos.

Para Marx (2003, p.05) “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. Em *O Capital*, Marx discute algumas questões pertinentes ao método para compressão da dialética na sociedade. Faz-se entender, portanto, as quatro leis da dialética: a primeira é a Mudança Dialética, que diz respeito ao movimento, pois para a dialética não existe nada de definitivo, tudo é processo; a segunda é a Ação Recíproca, que envolve o encadeamento de processos, o desenvolvimento histórico conhecido como movimento em espiral; a terceira é ligada à Contradição, as coisas se transformam na sua contrária, em constante afirmação, negação e negação da negação, também conhecida como unidade dos contrários; a quarta e última é a transformação da quantidade em qualidade, que é a utilização da argumentação política e da argumentação científica (MARX, 2006).

Para aproximação da teoria materialista dialética à abordagem histórico-cultural é

⁸ Trabalho aqui não entendido como um serviço que tem como pagamento o salário. “Entretanto, o trabalho, é muito mais que um tema ou um elemento teórico da Economia Política. De fato, trata-se de uma categoria que, além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade. Por essa razão, (...) não trataremos o trabalho apenas como pertinente à Economia Política, mas indicaremos sobretudo algumas das determinações que fazem dele uma categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano” (NETTO e BRAZ, 2008, p.32).

importante entender as origens de Lev Semenovitch Vigotski⁹ (1896 – 1934) que se constituiu como estudioso e psicólogo muito novo, transformando-se em uma figura notável da jovem psicologia soviética. Seus esboços e anotações preliminares, já que morreu muito cedo, são hoje arquivos mundiais que deixaram o legado de algumas teses da abordagem Histórico-Cultural e a discussão do desenvolvimento humano (PUZIREI, 2000). Para ele a história tem o sentido de abordagem dialética geral das coisas e de história no próprio sentido, isto é, história do homem. Portanto, o desenvolvimento psíquico humano é a junção do desenvolvimento natural e histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000).

A questão norteadora do pensamento Vigotskiano consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia importado das ciências naturais e passar para o campo da psicologia histórica, humana. Segundo Shuare (1990 *apud* SILVA, 2013) Vigotski foi o primeiro a conseguir aplicar o materialismo histórico e dialético a uma ciência psicológica, de modo a promover uma revolução na Psicologia. A palavra social possui um importante significado – em seu sentido mais amplo, ela indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011). Ou seja, pelo mesmo ato que o homem transforma a natureza, ela a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e a si mesmo em sujeito de conhecimento (PINO, 2001).

A compreensão do processo de interiorização é importante para entender a contribuição da teoria de Vigotski. A passagem das formas sociais das relações entre as pessoas para as formas individuais da atividade psíquica faz parte do processo de desenvolvimento humano. Compreende-se que a relação real entre as pessoas é posteriormente a relação entre as funções psicológicas superiores. “Evidentemente, a passagem de fora para dentro transforma o processo” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). Para entender a essência do homem não como abstração individual, mas no conjunto das relações sociais, Vigotski (2000, p. 27) cita Marx: “Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. Marx: sobre um homem como ‘genus’, aqui – sobre o indivíduo”.

A interação foi um ponto importante discutido por Vigotski (2000) pensando no ser em desenvolvimento. A apropriação da cultura é mediatizada, a educação tem uma função

⁹ A forma de escrita desse nome pode se apresentar de diferentes modos na literatura nacional e estrangeira. Neste trabalho utilizarei desta forma em todo o texto, a não ser em citação ou referência, que empregarei a maneira em questão.

primordial na relação social e na interação do homem. Conhecendo essa cultura construída na história humana é possível transformar a realidade, pensando no futuro.

A natureza social das funções psíquicas superiores foi o objeto de estudo de Vigotski. Para ele (2000, p. 29) “(...) O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais – transformação das relações sociais em funções psicológicas superiores (...)”. A questão certa a fazer ao observar a socialização de uma criança, por exemplo, não é como ela se comporta no coletivo, mas “nós perguntarmos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores?”.

De acordo com o psicólogo russo, não é do raciocínio que nasce a discussão, mas da discussão nasce a reflexão. O conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo é, para Vigotski (2000), o conceito de homem. O homem é a personalidade social, as funções psicológicas construídas pelas estruturas sociais como discutido anteriormente.

Vigotski afirma querer apreender do método de Marx como se constrói a ciência. Para ele o avanço do processo de construção de uma sociedade foi determinante para o desenvolvimento da psicologia. O método dialético de Marx adotado por Vigotski “Trata-se de um método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 84).

A apropriação do método proporcionou a análise do objeto partindo da forma mais desenvolvida que se encontra aquilo que se observa em detrimento da menos desenvolvida. Vigotski e Marx defendem o saber objetivo e a existência de um processo de desenvolvimento do saber. Para eles, “as formas mais desenvolvidas devem ser o ponto de partida para compreensão das formas menos desenvolvidas” (DUARTE, 2000, p. 107-108). Um exemplo seria o estudo do desenvolvimento de um homem adulto para entender o da criança.

São pontuadas em seus estudos muitas contribuições a partir de questionamentos realizados para se pensar a educação e um novo pensamento para a psicologia. Problematisando também a teoria histórico-cultural, pensa sobre a história do desenvolvimento cultural de cada pessoa, concluindo que a “história do desenvolvimento cultural é a elaboração abstrata da psicologia concreta” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Vigotski discute o papel social como fator determinante para hierarquização das funções, interessante para compreender o funcionamento das relações sociais presentes nessa sociedade, porque as “(...) funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social” (VIGOTSKI, 2000, p. 37). Esse fator se relaciona com a discussão que seria pensar na diferença daquilo que é determinado para a classe dominante e para a classe proletária,

constituindo o complexo profissional do trabalhador.

Para pensar o sujeito e suas relações sociais é necessário discutir a importância da linguagem para a constituição do homem, pois Vigotski confere um papel de destaque à linguagem, sendo esta um signo mediador dos conceitos elaborados pela cultura humana.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2006, p. 114).

Para Vigotski, em seus estudos sobre a *Pedologia*¹⁰, o desenvolvimento relaciona-se com o meio e o que determina essa influência são as *vivências*¹¹, ou seja, não somente experimentar ou viver uma situação, mas vivenciar no sentido da aquisição do conhecimento, tendo esta um papel mediador na relação criança e cultura. O meio determina o desenvolvimento e este se modifica através da educação, fundamental no processo de desenvolvimento da criança.

os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

Sabe-se que o aprendizado não é o desenvolvimento, mas se ele for estruturado de forma adequada, conduz ao desenvolvimento, uma vez que o processo de aprendizado ocorre mais lentamente e se apoia nos processos ainda imaturos, mas que estão em vias de desenvolvimento, ou seja, aprendizado é fonte de desenvolvimento. Na visão de Vigotski (2006), um bom ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, perdendo qualquer sentido ao se ajustar apenas àquilo que o estudante é capaz de realizar independentemente. Ele explica que a aprendizagem da criança se inicia desde os primeiros dias de vida, portanto, quando ingressa na escola, o estudante traz uma pré-história, mas que não impõe, necessariamente,

¹⁰ Pedologia é o estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças. “(...) o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

¹¹ “A tradução para o português de seu sentido culto, a partir do dicionário russo Ojegov (1968), seria: ‘*Pereživânie* – substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de um(a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada” (TOASSA, 2010, p.758).

uma relação de continuidade com a experiência escolar, podendo haver diferenças, rupturas e novas apropriações/objetivações por processos psíquicos superiores. A questão da fala é um ponto importante discutido nessa relação:

o problema da conduta verbalizada é o problema central de toda história do desenvolvimento cultural da criança. (...). Neste sentido, todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar malsucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar) (...). Através dos outros constituímos-nos. (...). Este é o processo de constituição da personalidade. (...). Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

A relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem do homem se determina pelo menos por dois níveis: o primeiro desses níveis é o que chamamos de zona de desenvolvimento real (nível de desenvolvimento efetivo) da criança e o segundo nível seria a zona de desenvolvimento proximal (nível de desenvolvimento potencial/eminente), ou seja, a distância entre aquilo que a criança realiza com ajuda e aquilo que ela desenvolve com independência. “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2006, p. 114).

Vigotski, embora não tenha vivido e participado dos movimentos de inclusão, que surgiram e fortaleceram com as transformações sociais vinculadas a eventos e conferências mundiais que trataram da educação de minorias, principalmente das pessoas com deficiência, uma vez que seus escritos datam do início do século XX, viveu na Rússia em um período de revolução na organização da escola em busca de uma educação social e pública de qualidade que atendesse à demanda daquele momento, e defendia os mesmos princípios da educação geral para as escolas especiais de sua época.

Segundo Luria (2006), foi o trabalho de Vigotski na escola de formação de professores que o pusera em contato com os problemas de crianças com defeitos¹² congênitos – cegueira, surdez, retardamento mental – estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolverem suas potencialidades individuais. Mudando-se para Moscou em 1924 onde foi um dos fundadores do Instituto de Estudos das Deficiências, ao mesmo tempo dirigiu um departamento de educação de crianças deficientes físicas e retardadas mentais, em

¹² Para nós entendidos como deficiências.

Narcompros. Posteriormente reuniu em torno de si um grande grupo de jovens cientistas que trabalhavam no estudo das anormalidades físicas e mentais:

Vigotski viu a oportunidade de entender os processos mentais humanos e de estabelecer programas de tratamento e reabilitação. Dessa forma estava de acordo com sua visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança. (COLE e SCRIBNER, 2007, p, XXIX).

Compreendendo as questões gerais das relações sociais e do desenvolvimento do homem, faz-se necessário destacar as contribuições de Vigotski ao discutir a *defectologia*¹³, para compreender o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência ou dita “anormal” na época.

A obra que reúne textos de Vigotski que tratam especificamente da educação de sujeitos considerados com deficiência tornou-se mais acessível por ocasião das comemorações do centenário de seu nascimento, em 1996. *Fundamentos de Defectología*, que corresponde ao Tomo Cinco das Obras Completas de Vigotski. A obra em questão está dividida em três partes: 1) Questões Gerais da Defectologia; 2) Problemas Especiais da Defectologia; 3) Os Problemas Limítrofes da Defectologia, nas quais são encontrados dezenove artigos que foram elaborados aproximadamente entre 1924 e 1935 e que correspondem à participação do autor em congressos, publicações em livros, revistas, coleções, etc. (GARCIA, 1999, p.02).

Para Rosalba Cardoso Garcia (1999), Vigotski contribuiu com essa obra em relação à concepção de deficiência, ao conceito de compensação social e à educação de sujeitos considerados “portadores” de deficiências. Ele colaborou ao pensar a defectologia quando se tratou do desenvolvimento humano:

Apoiando na teoria materialista dialética sobre o desenvolvimento, Vigotski define a defectologia como ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e sobre essa base esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética. (VIGOTSKI, 1997, p.37).¹⁴

A autora ainda discute a distinção dos dois tipos de deficiência delimitados por

¹³ Este termo foi utilizado por Vigotski e outros autores referindo-se à área de estudos teóricos e práticos relativos à preocupação quanto à educação de pessoas com deficiência, ao que se conhece hoje como educação especial. Não há uma tradução literal em português, assim será mantida a tradução do espanhol.

¹⁴ As citações desta obra foram traduzidas do espanhol pela pesquisadora e conserva alguns termos originais utilizados por Vigotski presentes na obra lida, tais como: anormal, retardo mental, retardado, atraso, defeito e que não fazem parte da nomenclatura mais atual por serem compreendidos como estigmatizadores e, portanto, não adotado nas leis e documentos mais recentes.

Vigotski. Para ele existe a deficiência primária, que é compreendida como biológica, e a secundária, como social. Portanto, a deficiência primária seria aquela que compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas apresentadas pelo sujeito considerado com deficiência. Já a deficiência secundária compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características, com base nas interações sociais.

Uma vez que o autor defende uma concepção de desenvolvimento que se orienta do plano social para o individual, a forma como o sujeito que apresenta uma lesão orgânica ou alteração cromossômica desenvolve-se está intimamente relacionada ao modo como vive, às interações sociais com as quais está envolvido. (GARCIA, 1999, p.03).

Pensando nessa relação orgânica e social em relação à concepção da deficiência, é preciso se perguntar qual função, qual papel é dado ao pensamento no desenvolvimento de cada pessoa particularmente, mas que está inserido na sociedade. A importância não é saber que deficiência tem a pessoa, mas qual homem tem uma dada deficiência. Ao observar uma pessoa com deficiência é preciso perceber a ausência de uma determinação única no desenvolvimento, porque afinal cada um se desenvolve de uma maneira dependendo de onde está inserido na sociedade.

Os transtornos de uma pessoa com TEA, por exemplo, podem ser justamente nas relações sociais, no pensamento, na linguagem que são essenciais para a aquisição das funções psicológicas superiores. Como seria então o desenvolvimento de uma criança com TEA pensando nas contribuições da teoria de Vigotski para o desenvolvimento? Não se tem uma resposta imediata a essa pergunta, mas é preciso pensar na necessidade de o atendimento educacional oferecido a uma criança com TEA ir além da preocupação quanto ao desenvolvimento puramente do raciocínio ou do comportamento, mas problematizar quem é essa criança e quais relações sociais ela vive:

o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Sobre a defectologia, Vigotski ainda se refere às funções como unidades irreduzíveis: “A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas distinguem a criança com deficiência

mental da normal” (VIGOTSKI, 1997, p.12). Garcia (1999, p.04) também problematiza em sua análise que, a partir desta concepção de deficiência, “pode-se refletir a respeito de onde está localizado o fenômeno da deficiência. Está no corpo do sujeito, em seu tecido cerebral, em seus cromossomos? Ou está localizado nas atitudes dos demais, na forma como encaram o sujeito identificado como deficiente? ”.

Outro conceito trabalhado por Vigotski quando se trata da defectologia é em relação à compreensão de compensação social. Segundo ele, o fator fundamental no desenvolvimento diferente por uma pessoa com deficiência é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo deste desenvolvimento. Por um lado, a deficiência é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento. Por outro lado, ao originar dificuldades, estimula o movimento para o desenvolvimento. Nesse sentido, qualquer “defeito” origina estímulos para formar a compensação (GARCIA, 1999). A educação das crianças com diferentes deficiências deve basear-se no fato de que junto com a deficiência estão dadas as possibilidades de compensação para superar essa deficiência.

Alguns exemplos em relação a essa teoria no âmbito da compensação biológica seria então a relação entre vírus e vacina, em que o organismo, a partir do contato com a vacina, elaborada com o próprio vírus causador da doença, torna-se mais resistente a ele. Outro exemplo também seria o comportamento de alguns órgãos do corpo humano, como os rins, que na falta de um, o outro compensa sua função. No entanto, a compensação da qual fala Vigotski não se trata de uma compensação biológica. Trata-se de uma compensação social (VIGOTSKI, 1997; GARCIA, 1999).

Silva (2015) e Barbosa (2011) também discutem o conceito de defectologia em suas pesquisas relacionadas ao TEA. Pensar em uma criança com dificuldade não é se preocupar com aquilo que falta, mas com o que ela pode ser nas suas possibilidades:

Vygotsky (1997) destacou que os estudos até então realizados na denominada “defectologia prática” optavam pelo caminho mais fácil do cálculo, dos números e da medida. A percepção acerca do desenvolvimento, até então, voltava-se aquilo que falta; e que não permitia ao indivíduo, a vivência em sociedade com os outros e a operação com as ferramentas culturais que são organizadas e idealizadas e construídas para os que possuem todas as funções físicas e psicológicas em pleno funcionamento. Percebemos, atualmente, a influência dessa concepção em planejamentos que buscam trabalhar aquilo que os estudantes não possuem ou não conseguem fazer, procurando completar a sua falta. (SILVA, 2015, p. 34).

Porém, para Vigotski (1997), a nova defectologia precisa pensar nos valores sociais associados à deficiência, pois a criança que possui um comprometimento no

desenvolvimento não pode ser considerada uma criança com menos desenvolvimento, mas com desenvolvimento de outra maneira daquelas crianças ditas “normais”. Silva ainda completa que:

o estudante com diagnóstico de autismo não possui um desenvolvimento inferior, mas um desenvolvimento diferente em relação aos outros estudantes. O desenvolvimento é singular quando se analisa o modo como os sintomas característicos do quadro do autismo se apresentam em cada estudante, por ser este, um indivíduo singular, histórico e social. (SILVA, 2015, p. 34).

Portanto, todos os alunos têm possibilidades de aprender e os profissionais mais experientes deverão ensinar de formas diferenciadas, conhecendo e explorando cada limitação. Os recursos utilizados pelo professor podem possibilitar a acessibilidade daquela criança com deficiência para a realização da sua verdadeira inclusão, interação social e desenvolvimento.

A nova concepção de defectologia defendida por Vigotski “está lutando agora por (...) teses básicas que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os outros normais, senão desenvolvido de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p.12). Para realizar o intento de descobrir como é este modo de desenvolvimento de uma criança com deficiência, é necessário ter claro que os caminhos, que não se alcançam pelo percurso direto, serão substituídos por um caminho alternativo de desenvolvimento cultural. Assim, para o aluno com TEA, é necessário criar um sistema de caminhos alternativos indiretos de desenvolvimento cultural.

Para se construir caminhos alternativos que levem a pessoa com TEA ao desenvolvimento das próprias funções psíquicas, é preciso conhecer e entender quais caminhos distintos essa criança percorre para realizar seu desenvolvimento, ou seja, seu processo de apropriação dos instrumentos e aparatos psíquicos que compõem seu aparelho cultural.

Dessa forma, apresento no próximo capítulo as principais informações metodológicas da pesquisa que tem como objeto de estudo o atendimento educacional das crianças de 0 a 10 anos com TEA e os objetivos de analisar o atendimento educacional, descrever como as crianças com TEA são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional, identificar os serviços de apoio que as crianças com TEA participam e descrever as práticas educativas vivenciadas pelas crianças nos espaços educativos e nos serviços de apoio. Priorizou-se como instrumentos de apropriação dos dados a observação dos atendimentos educacionais que as crianças participavam e entrevistas semiestruturadas com

os pais e profissionais envolvidos no atendimento educacional dessas crianças. Segue essa discussão nos ensaios do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – OS ENSAIOS DA PEÇA: O CAMINHO METODOLÓGICO DA APROPRIAÇÃO DOS DADOS

A total complexidade da vida humana é plena de incerteza, acontecimentos inesperados, felicidade e sofrimento. E em meio a toda essa realidade pitoresca, mas amplamente surrealista, os indivíduos inventam coisas diferentes, envolvem-se em disputas constantemente novas e por vezes acaloradas, matam-se uns aos outros em nome da “verdade” ou da “pátria”, reconciliam-se bem como desenvolvem novas potencialidades, e perdem antigas habilidades. Nosso mundo real está em permanente movimento e transformação. Notável, em si e por si, é que nós, como seres humanos comuns, sejamos capazes de suportá-lo – pelo menos na maior parte do tempo. (JAAN VALSINER, 1991, p.6).

As questões metodológicas relativas às ciências humanas e, sobretudo, a pesquisa em educação, têm se constituído como um campo complexo, visto que os estudos nessa área são apresentados de modo muito diversificado. Para Gatti (2012, p.12) “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”.

Para a produção de um trabalho de campo que se preocupa com o processo da apropriação dos dados como uma experiência singular, não se encontra manuais de metodologia a serem seguidos. “Nesse sentido, há uma relação dialética permanente entre a realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para interrogar” (ZAGO, 2003, p. 292).

Isso implica uma cautela maior do pesquisador nos procedimentos éticos da pesquisa, além de um cuidado em relação a certas interpretações que envolvem a subjetividade humana. “A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294).

A pesquisa em educação tem um importante papel político principalmente no contexto atual de resistência social que atravessa o país e o mundo, pois há uma relação intrínseca entre a produção científica e o regime social implantado. Os embates na área da educação, em contexto de crise e retrocessos de políticas públicas, tornam-se um desafio ao pesquisador, mas a apropriação do conhecimento e as novas ideias podem impulsionar a emergência de uma nova sociedade.

Assim sendo, este capítulo apresenta todos os ensaios da pesquisa, os procedimentos éticos, o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos de apropriação dos dados (observações e entrevistas) e a discussão de como foi realizada a

análise dos dados após a sua sistematização – a organização do figurino e a movimentação do camarim para iniciar a peça.

2.1 Procedimentos iniciais e contexto da pesquisa: a organização do cenário

Os procedimentos de apropriação dos dados tiveram início no primeiro semestre de 2016, quando foi feito o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação e Subsecretaria Regional de Educação do município goiano pesquisado. Foram apresentados o projeto de pesquisa e o termo de anuência para ser assinado pelas secretárias como forma de autorização para a realização da pesquisa.

Ainda nas secretarias foi realizado um levantamento do número de crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil, foco inicial do projeto, como mencionado na apresentação, porém havia somente três crianças com laudo matriculadas. Com o quantitativo pequeno de participantes, surgiram certas preocupações, exigindo da pesquisadora um retorno aos objetivos da pesquisa e maiores estudos, possibilitando assim a ampliação dos participantes, que incluiria agora todas as crianças de 0 a 10 com TEA matriculadas na rede municipal, contemplando todo o período da infância.

Com esses dados, informações e documentos iniciais, o projeto deste estudo foi submetido na Plataforma Brasil e, por meio do parecer de número 1.658.300 e CAAE 56906216.6.0000.5083, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFG) no dia 2 de agosto de 2016. (APÊNDICE A). Logo após o parecer favorável, mediante a autorização do CEP, iniciou-se o processo de apropriação dos dados nas escolas do município selecionadas.

O município onde a pesquisa foi realizada é de médio porte, considerando o contexto goiano. Segundo o Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística (IBGE), em 2016 sua população era de 100.000 habitantes. Segue mapeamento do número de matrículas desse município goiano em 2015¹⁵, conforme dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Quadro 3: Número de matrículas do município goiano pesquisado no ano de 2015.

Etapa de ensino	Nível	Número de matrículas	Total/mil
Educação Infantil	Creche	1.752	4.051

¹⁵ Ainda não foram disponíveis dados mais recentes do município.

	Pré-escola	2.299	
Ensino Fundamental	Anos iniciais	6.825	12.404
	Anos Finais	5.579	
Ensino médio	1º, 2º e 3º	3.273	3.273
Educação de Jovens e Adultos	Ensino fundamental	345	1.001
	Ensino médio	656	
Total/mil			20.729

Fonte: Dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/2015.

Quadro 4: Número de matrículas na educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) do município goiano pesquisado no ano de 2015.

Etapa de Ensino	Nível	Número de matrículas	Total
Educação Infantil	Creche	1	13
	Pré-escola	12	
Ensino Fundamental	Anos iniciais	105	191
	Anos Finais	86	
Ensino médio	1º, 2º e 3º	30	30
Educação de Jovens e Adultos	Ensino fundamental	4	7
	Ensino médio	3	
Total			241

Fonte: Dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/2015.

Após conhecer esse contexto macro da pesquisa, buscou-se aprofundar no contexto micro pesquisado:

A pesquisa se volta para dimensões mais restritas da realidade social, ao mesmo tempo em que procura manter a relação entre os planos macro e microssocial. Ao lado das condições escolares e sociais da população, não se podem ignorar questões estruturais da sociedade bem como as políticas educacionais que ainda não deram conta de garantir a democratização do acesso ao ensino, em todos os seus níveis, e ao saber escolar. (ZAGO, 2003, p.289).

Saber o quantitativo de estudantes da escola pública do município implica conhecer o contexto social e intelectual da população da cidade e, portanto, perceber a realidade onde os participantes da pesquisa estão inseridos. É neste contexto que estão inseridos os participantes da pesquisa, que, por meio de suas relações sociais, criam as características dos ambientes que ocupam. Com a construção do cenário é possível ensaiar a peça.

2.2 Participantes da Pesquisa: conhecendo os personagens e ensaiando as falas

Para a seleção dos participantes foi realizado um levantamento da quantidade de crianças de 0 a 10 anos com TEA matriculadas no município, por meio das informações fornecidas pelas secretarias. Foram repassadas informações de todas as crianças incluídas no perfil solicitado, totalizando 9 crianças. Os nomes, as escolas, as datas de nascimento e os laudos daqueles que tinham depositado o documento na Secretaria Municipal de Educação foram entregues à pesquisadora.

Dentre essas 9 crianças, duas não foram incluídas nas observações, uma por estar situada em um distrito próximo da cidade em uma região um pouco mais afastada das outras escolas, dificultando o acesso da pesquisadora, e outra pela inconsistência na frequência às aulas, além de ter completado 11 anos durante o processo de levantamento de informações. Ao final, chegou-se ao total de 7 crianças matriculadas em escolas comuns regulares da rede municipal participantes da pesquisa.

Para finalizar a escolha dos participantes foi realizado o contato com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) do município para saber as informações de crianças que frequentavam os atendimentos oferecidos. A diretora repassou o laudo de mais 3 crianças de 0 a 10 anos com TEA que realizavam seus atendimentos na instituição, sem frequentarem uma escola regular.

Em relação à Subsecretaria Regional do Estado, foram repassados nome, escolaridade e idade de duas crianças com laudo matriculadas em escolas estaduais do município, mas ao definir o critério de seleção a opção foi pelas crianças matriculadas em escolas municipais e no CAEE.

Dessa forma, as participantes da pesquisa foram 10 crianças no total (8 meninos e 2 meninas) e a observação se deu nos diferentes espaços de atendimento educacional e serviços de apoio em que elas participavam. Seguem as informações em relação a essas crianças no quadro abaixo:

Quadro 5: Características das crianças de 0 a 10 anos com TEA participantes da pesquisa (II semestre de 2016)¹⁶

Nome	Idade	Escola	Etapa/ano de ensino	Serviço de apoio	Tempo/horas de observação
João	2 anos	Creche Crescer	Maternal I	Fonoaudióloga e AEE	1h 30min (escola) 30 min AEE e 30 min Fonoaudióloga
Ítalo	4 anos	Creche Crescer	Jardim I	Psicóloga e TO	13h (escola)

¹⁶ É preciso ressaltar que pelo sigilo das informações, os nomes de todos os participantes e das escolas foram modificados para não haver nenhuma identificação.

Henrique	6 anos	Creche Acolhida	Jardim II	Não participa	14h (escola)
Sara	2 anos	Creche Acolhida	Berçário II	Psicóloga e fonoaudióloga	14h (escola)
Kaique	6 anos	Escola Alegria	1º ano	CAEE, Equoterapia, fonoaudióloga	13h (escola) 1h Equoterapia 10h CAEE
Marcos	9 anos	Escola Alegria	3º ano	Não participa	10h (escola)
Leandro	9 anos	Escola Felicidade	3º ano	Não participa	3h (escola)
Kaio	5 anos	CAEE	Sala do projeto	CAEE	17h (CAEE)
Mariana	3 anos		Sala do projeto	CAEE	11h (CAEE)
Yan	5 anos		Estimulação (AVD)	CAEE, fonoaudióloga, psicóloga, TO, Equoterapia	17h (CAEE) 30 min Fonoaudióloga
Total	10				136 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do levantamento na Secretaria de Educação e observação – NEPPEIN/2016.

Além das crianças, participaram da pesquisa 8 professoras regentes da sala comum, 7 profissionais do serviço de apoio dessas crianças, um pai e 7 mães, que aceitaram responder as perguntas a partir de roteiros de entrevista semiestruturados. Seguem os quadros com a caracterização desses participantes:

Quadro 6: Características das professoras regentes da sala comum participantes da pesquisa (II semestre de 2016)

Nome	Idade	Formação	Pós-graduação	Etapa/ano de ensino que atua	Tempo de atuação docente	Já teve aluno PAEE	Aluno/a observado
Lúcia	43	Letras	Mídias educacionais	Berçário II matutino	21 anos	Sim – surdo	Sara
Inácia	33	Letras	Duas em educação infantil	Berçário II vespertino	5 anos	Não	Sara
Marli	58	Pedagogia	literatura infantil	Jardim II	20 anos	Sim - deficiente visual	Henrique
Mônica	46	Pedagogia	Psicopedagogia, educação inclusiva AEE, educação infantil	3º ano	13 anos	Sim - síndrome de down, deficiência mental e TDAH	Marcos
Elisabeth	37	Letras	Psicopedagogia e pedagogia	Maternal I Vespertino	3 anos	Não	João
Ana	47	Pedagogia	Psicopedagogia e técnicas de ensino	Maternal I Matutino	12 anos diretora 8 anos docente	Sim – hiperatividade	João
Glória	35	Letras	Psicopedagogia	Jardim I	6 anos	Não	Ítalo
Cristina	38	Letras	Leitura e ensino	3º ano	19 anos	Sim – deficiência auditiva e cognitiva	Leandro
Total	8						

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do levantamento na Secretaria de Educação e entrevista – NEPPEIN/2016

Todas as professoras regentes da sala regular são do gênero feminino, sendo que 5 são graduadas em letras e 3 em pedagogia. É interessante perceber que todas possuem

especialização, mas somente uma em educação inclusiva. Além disso, 3 nunca tiveram alunos com deficiência, mostrando que a grande maioria – 62,5% – já tiveram alguma experiência com esse público, mas nenhuma especificamente com o TEA.

Quadro 7: Características dos professores e profissionais de serviço de apoio participantes da pesquisa (II Sem 2016)

Nome	Idade	Atuação	Local de atuação	Formação	Pós-graduação	Tempo de atuação	Já trabalhou com criança PAEE	Criança observada
Alaor	45	Professor educação física	3º ano sala regular	Educação Física	Métodos e técnicas de ensino	19 anos	Sim – várias	Marcos
Susana	43	Professora AEE	AEE	Letras	Metodologia do ensino de português, literatura brasileira	20 anos e 4 meses AEE	Sim – déficit de atenção, deficiência intelectual e autista	Leandro
Virgínia	40	Fonoaudióloga	Consultório	Fonoaudiologia e letras	Disfagia	15 anos	Sim	João
Marcelo	60	Professor educação física	CAEE	Educação Física	Administração escolar	40 anos	Sim	Yan e Kaique
Estrela	55	Professora projeto	CAEE, projeto	Letras	Gestão escola, alfabetização e letramento e AEE	18 anos	Sim – várias	Mariana e Kaio
Luzia	52	Professora estimulação	CAEE, Estimulação essencial	Pedagogia	Psicopedagogia, educação inclusiva e educação infantil	33 anos	Sim - várias	Yan e Kaique
Fabiana	32	Fisioterapeuta	Equoterapia	Fisioterapia	Especialização em medicina chinesa e mestre em movimento humano	9 anos	Sim	Yan e Kaique
Total						7		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento na Secretaria de Educação e entrevista – NEPEIN/2016

Em relação aos professores e profissionais de serviço de apoio, 2 são professores de educação física do gênero masculino e 5 são do gênero feminino. Todos possuem pós-graduação, sendo que 2 relacionadas a inclusão e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e são profissionais que atuam no CAEE, e uma tem mestrado. Todos tiveram a experiência com crianças com deficiência e possuem muito tempo de atuação.

Quadro 8: Características dos pais participantes da pesquisa (II semestre de 2016).

Nome	Idade	Escolaridade	Quantos filhos	Profissão	Filho/a observado
Geraldo	54 anos	7ª série	3	Operador de processo	Henrique

Irani	36 anos	Ensino médio incompleto	2	Doméstica	Henrique
Luzinete	36 anos	Ensino médio completo – técnica em controle ambiental e resíduos sólidos	3	Técnica em controle ambiental	Kaique
Carmem	28 anos	5ª série	1	Do lar	Marcos
Márcia	28 anos	Superior incompleto	1	Autônoma – manicure	Mariana
Tereza	39 anos	Segundo grau completo	2	Doméstica	João
Poliana	36 anos	Segundo grau completo	2	Confeiteira	Ítalo
Vitória	35 anos	Segundo grau completo	1	Auxiliar de escritório	Yan
Total	8				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do levantamento na Secretaria de Educação e entrevista – NEPPEIN/2016

Foram realizadas entrevistas com somente um pai e sete mães. Eles não possuem ensino superior completo, três mães possuem um filho, os outros possuem dois ou três filhos. Suas profissões são diversificadas. Tendo em vista que o desenvolvimento dessas crianças depende da relação social que elas estabelecem entre si, segue a descrição mais detalhada das relações das crianças com os professores e profissionais em conjunto do acompanhamento dos pais, desenhando mais caracteristicamente o tempo que se dedicam, frequência, entre outros. Dessa forma é possível conhecer melhor cada criança e todos os profissionais ligados ao seu desenvolvimento.

Começaremos pelo João, que tem uma especificidade muito grande. Ele está entre as crianças mais novas da pesquisa, com apenas dois anos, e desenvolveu uma habilidade muito grande em relação à língua inglesa que será mais discutida no próximo capítulo. Mora com o pai, a mãe e uma irmã 16 anos mais velha que ele. Ele está matriculado no Maternal I no período integral, sendo que no período da manhã fica com a professora Ana e uma ajudante¹⁷ e à tarde com a professora Elizabeth e outra ajudante. Não possui professor de apoio e nas quartas à tarde a mãe o busca para leva-lo ao AEE em outra escola, na qual a professora não autorizou observações e entrevista. Logo depois, vai à fonoaudióloga Virgínia, que autorizou observação e entrevista. Portanto, participa dessas duas atividades para além da creche, sendo que cada um dos atendimentos tem uma duração de meia hora.

A pesquisa não pretende esgotar a discussão em relação ao papel da ajudante/cuidadora na escola, mas é necessário pontuar que tem sido um assunto muito

¹⁷ Essa ajudante também é denominada nas escolas municipais como monitora. São estagiárias contratadas pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) em parceria com a prefeitura, que recebem menos de um salário mínimo e não precisam ter formação. Muitas delas cursam o Ensino Médio e realizam atividades de apoio diversas na escola. Já na rede estadual no Estado de Goiás os alunos com deficiência são acompanhados por professores de apoio que são concursados e com formação para atuação nessa área.

discutido posteriormente à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015, que não deixa claro a função e a formação dos profissionais que devem acompanhar esses alunos com deficiência. No Capítulo IV – Do Direito à Educação –, no seu Art. 28. “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) XVII - a oferta de profissionais de apoio escolar;” (BRASIL, 2015, p. 07). Portanto podemos problematizar: quem é esse profissional? Qual deve ser a sua formação? Qual o seu papel na educação? Sabemos que a demanda é por profissionais qualificados para atuarem nessa área, mas nem sempre essa é a realidade que encontramos na escola. Muitas vezes o profissional assume um papel de tutela e tem dificuldade de proporcionar junto com os outros professores e profissionais a vivência daquele aluno, possibilitando o seu desenvolvimento.

Continuando com as características das crianças, Ítalo estuda na mesma creche de João, mas em turmas diferentes. Mora com o pai, a mãe e uma irmã 10 anos mais velha que ele. Tem 4 anos e está matriculado no Jardim I no período vespertino, sua professora é a Glória e não possui professor de apoio nem ajudante. A mãe relatou que ele não participa do AEE, mas vai à psicóloga e à terapeuta ocupacional uma vez por semana. A mãe não me deu abertura para conhecer essas profissionais.

Henrique tem 6 anos e mora com o pai, a mãe e um irmão por parte de mãe 5 anos mais velho. Sua família tem uma especificidade, pois seu irmão mais velho por parte de mãe tinha o laudo de autista e cometeu suicídio na adolescência. Está matriculado no Jardim II no turno matutino e à tarde frequenta uma pousada¹⁸. Sua mãe disse que ele já foi à psicóloga, mas que não estava mais frequentando nenhum serviço de apoio atualmente. Sua professora é a Marli e ele não tem professor de apoio nem ajudante.

Na mesma creche estuda Sara, que está entre as crianças mais novas da pesquisa. Com apenas 2 anos, diferentemente do João ela não tem a linguagem desenvolvida. Mora com a mãe e a avó, sendo que a mãe não quis dar entrevista. A mãe aparenta também ter alguma deficiência, de acordo com o relato das professoras, e não quer assumir a deficiência da filha. Em conversa informal, a mãe disse que mesmo estando matriculada no Berçário II integral, duas vezes na semana ela busca Sara para o atendimento na psicóloga e na fonoaudióloga, mas as professoras relataram que desconfiam desses atendimentos, pois a mãe busca a Sara muito raramente, grande parte do tempo ela fica na creche. Não consegui ter proximidade

¹⁸ Pousadas são instituições da cidade que não são designadas como escola, mas recebem as crianças para fazerem atividades enquanto os pais trabalham. Em sua maioria recebem crianças de diversas idades e ficam todas juntas brincando.

com essas profissionais. De manhã a professora dela é a Lúcia, que tem uma ajudante, e à tarde é a Inácia, que tem outra ajudante, mas não tem professora de apoio.

Já Kaique é o caçula de 3 irmãos e tem diferença de poucos anos para eles. É uma criança de 6 anos que mora com a mãe, o pai e dois irmãos. Está matriculado no 1º ano do ensino fundamental, mas tem dificuldade de aprendizagem. Vai à escola no período vespertino, frequenta o CAEE duas vezes na semana no matutino, pois a mãe disse que gosta de levá-lo no dia que tem piscina. Toda quarta à tarde a mãe busca Kaique por meia hora para levar na equoterapia. Sua professora regente não quis dar entrevista, mas entrevistei os profissionais que o acompanham no CAEE, a professora Luzia e na equoterapia, a fisioterapeuta Fabiana. Não tem professor de apoio.

Marcos estuda na mesma escola e é uma das crianças mais velhas pesquisadas. Tem 9 anos e com uma realidade muito diferente das outras crianças. Vive somente com a mãe em um barracão e passa por dificuldades, pois ela está desempregada. Aos finais de semana fica com o pai na roça. Os pais estão separados desde o seu nascimento. Está matriculado no 3º ano vespertino, mas frequenta a escola raramente, pois a mãe não consegue levá-lo. Nunca participou de nenhum atendimento de serviço de apoio. Sua professora é a Mônica e o professor de Educação Física é o Alaor. Não tem professora de apoio, mas tem uma ajudante que acompanha ele e outra criança com deficiência na sala.

Leandro, que também é uma das crianças mais velhas, apresenta algumas características peculiares. Tem 9 anos e não tem a linguagem desenvolvida. Ele mora com a mãe e duas irmãs, que são mais de 10 anos mais velhas que ele. Está matriculado no 3º ano vespertino, a professora regente se chama Cristina, tem uma ajudante que fica com ele três dias da semana e a professora do AEE Susana, que o acompanha e faz seu atendimento duas vezes por semana na própria sala de aula, pois tem dificuldade de realizar o atendimento com ele na sala do AEE. A mãe não quis conceder entrevista, mas em conversas informais disse que ele não participa de nenhum atendimento de serviço de apoio fora da escola regular. Além disso, falta muito à escola.

A partir de agora vou relatar sobre as crianças Kaio, Mariana e Yan, que não estão matriculadas em escola da rede regular e passam o maior tempo no CAEE. Kaio é uma criança com características muito semelhantes às de Leandro. É uma criança grande, compulsiva por comida e tem 5 anos. Não tive muito contato com a mãe, pois ele ia de Kombi para o CAEE. Não tive conhecimento sobre sua composição familiar. Frequenta o CAEE na sala do projeto todos os dias a tarde. De acordo com a professora Estrela, ele só participa das atividades do CAEE e de nenhum outro serviço de apoio.

Mariana tem 3 anos e está nessa sala do projeto junto com o Kaio. A professora Estrela não tem ajudante. Sua mãe Márcia me relatou que mora em uma cidade vizinha e que todos os dias eles pegam a condução da prefeitura para poder participar do atendimento. Mariana mora com a mãe, que é bem nova, e a avó, que, de acordo com a mãe, “estraga” sua filha. A mãe me relatou que já tentou colocar a filha na creche, mas que ela não adaptou. Além disso, relatou que ela não participa de nenhum serviço de apoio além do CAEE.

A última criança a ser descrita é Yan. Com 5 anos, ele é uma das crianças que mais apresenta características do TEA. Muito parecido com Kaio, ele tem muito comprometimento no seu desenvolvimento. Mora com a mãe e o pai, é filho único e a mãe deixou de trabalhar um período para poder acompanhá-lo nos atendimentos de serviço de apoio. Ele vai ao CAEE todos os dias pela manhã na sala da estimulação. Junto com ele há mais 7 crianças com diferentes deficiências e idades, entre eles o Kaique. Sua professora é a Luzia, que tem uma ajudante, e o professor de Educação Física do CAEE é o Marcelo, onde realiza suas atividades na piscina duas vezes na semana, uma hora cada dia.

Sua mãe, Vitória, é uma das mais preocupadas com o filho e, além do CAEE, ele participa da Fonoaudiologia na segunda à tarde, Psicóloga terça à tarde, Equoterapia quarta à tarde e Terapia Ocupacional quinta à tarde. Todos os atendimentos duram meia hora, sobrando só a sexta para fazer alguns exames e descanso. Ele só frequenta o CAEE e esses serviços que variam entre CAPS e consultório particular. Ele não está indo na creche.

Tendo em vista as principais características das crianças e das relações com os professores, demais profissionais e pais é que podemos detalhar como funcionam os serviços de apoio onde esses profissionais atuam junto às crianças. Na Figura 1 apresentamos um fluxograma para percebermos quais são esses espaços de atendimento educacional dos quais as crianças participam.

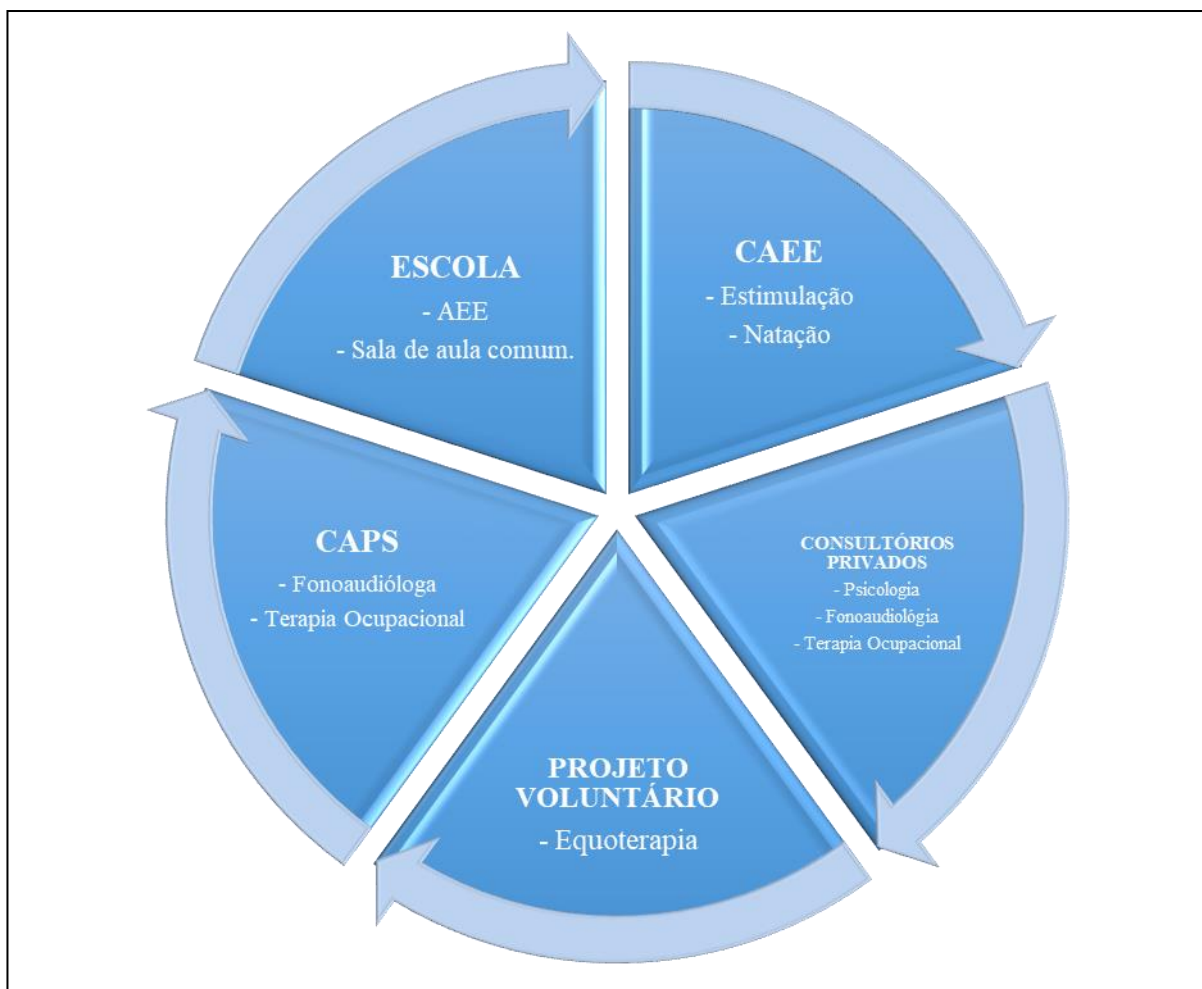


Figura 1: Fluxograma dos espaços de atendimento educacional que as crianças participam

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do levantamento dos dados.

Sabemos que a escola tem a função de escolarização e desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de conteúdos científicos por meio de metodologias didático-pedagógicas. A escola regular é, segundo as políticas inclusivas (Brasil, 2008, 2012), o principal cenário de aprendizagem dos alunos. Além disso, é um espaço de socialização que envolvem práticas de ensino e aprendizagem. A LBI, no seu Art. 27, referente ao direito à educação das pessoas com deficiência, expressa:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.06).

Todos esses espaços colaboram para assegurar essa educação, mas as escolas, juntamente com o AEE, são específicas nesse ensino. Os outros espaços também podem garantir esse desenvolvimento da criança, como veremos no próximo capítulo, mas não

devem ser substitutivos e sim complementares à escolarização. O CAEE, por exemplo, de acordo com o Decreto Federal nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes gerais da educação especial; o Decreto Federal nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do atendimento educacional especializado – AEE; Resolução CNE/CEB nº 4/2009, atribuem como função do CAEE realizar:

- a) a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público e privado alvo da educação especial, no contra turno do ensino regular;
- b) a organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) a interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos. O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais do CAEE, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também na residência do discente de acordo com as necessidades apontadas pela equipe técnica do CAEE (art.5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009). (BRASIL, 2009).

Temos em vista que nem sempre as atividades desenvolvidas nesses espaços são realizadas dessa maneira, daí a necessidade de estudos que problematizem as práticas realizadas nos vários atendimentos educacionais. Já os CAPS são centros de atenção que funcionam como uma rede substitutiva dos hospitais psiquiátricos (não substitutivas de escolas), com o objetivo de oferecer atendimento à população de forma humanizada, realizar o acompanhamento clínico e a reinserção social das pessoas em regime de atenção diária, evitando as internações em hospitais psiquiátricos. O público atendido é de pessoas com transtornos mentais e o objetivo vai além de espaços que visam somente a educação, mas o tratamento e a reabilitação do sujeito. Dentre os profissionais estão psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos etc.

Os consultórios particulares realizam atividades mais específicas relativas às demandas e queixas principalmente da família, não abrindo mão do objetivo maior, que é o desenvolvimento do sujeito. No município ainda existe um projeto voluntário que é a Equoterapia. São diversos os objetivos e benefícios da equoterapia, pensando no tratamento e desenvolvimento de diferentes deficiências, ela estimula diretamente os sistemas do corpo humano melhorando o equilíbrio, tônus musculares, esquemas motores, consciência corporal, orientação espacial, relação social. Percebemos que todos esses serviços são essenciais para as

vivências das crianças com TEA e deveriam funcionar de forma integrada, articulada, como um sistema de influências de forma cíclica como apresentada na figura e não de forma isolada. Mas será que é assim? Que vivências de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos com TEA? Tendo em vista as características gerais dos participantes e dos serviços de apoio, seguiremos mais especificamente com a descrição da forma como foram realizadas as entrevistas e as observações nesses espaços.

2.3 Observações e entrevistas: o contato com o palco

A inserção da pesquisadora nas duas creches, nas duas escolas, no CAEE e nos ambientes de serviço de apoio, assim como nos consultórios particulares, CAPS e na equoterapia, foi um processo importante para a construção de relações e concretização dos instrumentos metodológicos para garantir as informações necessárias. Segundo Zago (2003, p.287) “os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo”.

Nesta perspectiva, foi escolhida a observação dos atendimentos educacionais como procedimento de pesquisa inicial, necessitando de um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) para os professores ou profissionais autorizarem a observação de suas aulas ou atendimentos e um TCLE para os pais autorizarem a observação de seus filhos nessas atividades e suas entrevistas (APÊNDICE B).

Não foram encontrados grandes obstáculos por parte da direção, dos professores ou profissionais, dos funcionários, das próprias crianças e dos pais em relação à inserção da pesquisadora no ambiente deles, mas houve olhares curiosos e indagativos em relação ao meu interesse naquele local que permitiram maior aproximação em alguns ambientes em detrimento de outros. Para Taro (2003, p. 184):

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. (...) A observação, com as características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objeto determinado, constitui também um procedimento básico da investigação científica, da experimentação.

Foram realizadas 136 horas de observações do atendimento educacional das quais as crianças de 0 a 10 anos com TEA participaram, seguindo um roteiro de observação (APÊNDICE C) que serviu como mapa para aproximar o olhar da pesquisadora ao objetivo da

pesquisa. As observações tiveram início em Agosto/2016 e foram finalizadas em Dezembro/2016, pressupondo um envolvimento nas situações observadas, daí a necessidade de certo tempo para uma boa convivência com o campo pesquisado.

A participação e a postura adotadas pela investigadora não precisam ser de indiferença e distante da rotina das crianças, mas podem ser socializadoras com os participantes, buscando empatia e criando abertura para a interação na medida em que essa participação não atrapalhe o andamento das atividades e o rigor das observações. Para Taro (2003, p. 194) “a grande transformação ocorre no momento em que o pesquisador verifica que o campo o acolhe, que ele começa a fazer parte do grupo, o que não exclui a situação de precisar ter bem delimitada sua posição no espaço social”.

Após cada observação foi realizado o registro das informações de forma sistemática em um diário de campo. Algumas anotações eram realizadas no próprio campo de pesquisa para não correr o risco de esquecer alguns detalhes, mas grande parte foi elaborada posteriormente para não despertar a curiosidade ou intimidação do participante. Lüdke e André discutem, baseados em Patton (1980), que:

O observador precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante as observações, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 30).

Percebeu-se que para aprofundar o conhecimento desse determinado universo social seria necessária uma relação inseparável entre a observação e a entrevista, que alcançaria mais informações necessárias para essa pesquisa: “A entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados” (ZAGO, 2003, p. 298).

Foram realizadas 23 entrevistas semiestruturadas com as 8 professoras regentes da sala comum, 7 profissionais do serviço de apoio das crianças com TEA e 8 pais, a partir de roteiros, um para cada grupo pesquisado (APÊNDICE D). Esses roteiros foram modificados em consonância com o processo de observação realizado anteriormente como um processo de amadurecimento da pesquisa.

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas

complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (MANZINI, 2012, p. 156).

Definir os contornos da entrevista não corresponde à ideia de um modelo pronto a ser utilizado. É necessário um roteiro que serve como guia no momento do diálogo, mas uma das principais características da entrevista é permitir que as informações sejam mais profundas do que outro tipo de procedimento mais fechado. Para Zago “(...) o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2003, p. 295).

As entrevistas foram realizadas em vários ambientes, como na escola, no consultório ou na própria casa do entrevistado, de acordo com a disponibilidade e preferência do participante. “O local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos” (ZAGO, 2003, p. 298). Assim é necessária a abertura do pesquisador pela preferência do participante.

No momento da entrevista houve uma prática importante que exigiu a negociação com o entrevistado desde a assinatura do TCLE, que foi em relação as gravações do diálogo. O uso do gravador deixa a pesquisadora mais livre para fazer as perguntas sem precisar se preocupar em fazer anotações. “É bom, se houver consentimento do interlocutor, que essas entrevistas sejam gravadas para que não se percam aspectos importantes do relato e da forma como os fatos foram enunciados” (TARO, 2003, p. 199). Alguns entrevistados sentiram-se inibidos na hora de responder devido ao uso do gravador, todavia foi importante a atuação da pesquisadora para transmitir segurança.

Durante as entrevistas há situações inesperadas que podem dar origem a reelaborações na forma de perguntas, pois dependendo da abertura e da confiança do entrevistado há expressão de sentimentos, verdades, medos, dúvidas. Isso fica evidente em relação ao tempo das entrevistas realizadas. Em algumas a duração foi bem menor do que em outras, variando de 30 minutos a uma hora e quarenta, devido às diferenças individuais (alguns se sentem mais à vontade para expressar sobre sua vida, outros não, pois o processo da entrevista depende de uma série de fatores). No somatório, as 23 entrevistas duraram 16 horas e 33 minutos. “A riqueza das respostas está diretamente ligada ao interesse que os temas e o desenvolvimento da entrevista representam para a pessoa. (...) o tempo de duração de cada entrevista de tipo qualitativo é variável” (ZAGO, 2003, p. 304). Manzini (2003, 2004, 2012) ainda alerta para alguns cuidados que podem ser tomados no planejamento, na elaboração e na execução das entrevistas. A atenção em relação à adequação da linguagem, escolha do

vocabulário, formas da pergunta, sequência das perguntas, abrangência do fenômeno estudado devem ser levados em conta para que o pesquisador não caia em algum equívoco como até sugerir respostas ou ter o anseio em buscar soluções para o seu problema, pois são

variáveis que afetam a coleta de informações e os futuros dados, podemos citar a influência da intervenção do entrevistador na produção do discurso do entrevistado, a influência da intervenção do entrevistador nos processos de raciocínio do entrevistado e a influência da intervenção do entrevistador nos processos de memória do entrevistado (MANZINI, 2004, p.11).

Para finalizar, é importante escutar as entrevistas gravadas e transcrevê-las: “a transcrição seria uma reprodução de um documento (a gravação) num segundo exemplar (material escrito) que exiba total conformidade e identidade com o primeiro” (MANZINI, 2012, p. 166). Todas as entrevistas foram transcritas no período de março/2017 a junho/2017, totalizando 307 páginas. A entrevista é um processo de interação social, portanto os dados são de natureza social e devem ser levados em conta na hora da interpretação desse material que foi transcrito.

2.4 Análise dos dados: a estreia da peça

No momento das observações e entrevistas vale destacar que o caráter de apropriação interpretativa do conhecimento e a reflexão da pesquisadora não deixaram de existir. Esquecer as bases teóricas nesse momento é cair no perigo de realizar apenas meras descrições e não procurar as reais interpretações dos fatos observados.

Dar sentido aos dados, interpretá-lo e buscar a coerência teórica são partes [de todo o] processo, que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas. Quando o pesquisador se distancia do campo e se envolve na interpretação dos dados tem por parâmetros os pressupostos teóricos que o estudo se filia (TARO, 2003, p. 201-202).

A análise de dados está presente em vários momentos da pesquisa e é um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições das entrevistas, [...], com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Nesta perspectiva, a sistematização dos dados deu início a partir das experiências que constituíram os participantes da pesquisa. Todo o material foi analisado tendo em vista dados referentes ao atendimento educacional das crianças de 0 a 10 anos com TEA. A tarefa

analítica é a “tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Compreende-se este momento como um período de introspecção, em que o pesquisador vai dando sentido às informações que obteve, no intuito de criar categorias, interpretar, organizar, fazer uma revisão do referencial utilizado na pesquisa, rever conceitos, ler e reler inúmeras vezes para descobrir os achados da pesquisa a partir dos dados construídos.

Dessa forma, os dados construídos por meio das observações foram registrados de forma descritiva e sucinta em um diário de campo no próprio espaço de observação, e transcritos, posteriormente, de forma mais ampla e detalhada fora do ambiente de pesquisa. Buscou-se os temas significativos de sentido, por meio da leitura sistematizada dos eventos registrados. Construíram-se ideias em formato de episódios a partir da imersão nos dados.

Semelhante processo foi estabelecido na análise das entrevistas. Foi realizada primeiramente a transcrição na íntegra e neste caso conservaram-se as marcas de linguagem dos participantes, as interjeições, os enunciados conforme foram produzidos no diálogo (MANZINI, 2010; MARCUSCHI, 1986). Posteriormente foi realizada a seleção dos excertos, fazendo a edição da entrevista, corrigindo os vícios de linguagem, adequação da língua portuguesa.

Efetivou-se a análise de dados elencando categorias gerais e subcategorias a partir de mapas de associação de ideias com o objetivo de “sistematizar o processo de análise das práticas discursivas” (SPINK e LIMA, 2004, p.107). Assim sendo, construiu-se um quadro consolidando os sentidos por meio das categorias surgidas no processo de organização dos dados.

O estudo dos dados se deu a partir da constituição sócio-histórica-cultural da subjetividade humana por meio da Análise Discursiva, utilizando-se indícios da abordagem microgenética na matriz histórico-cultural (GÓES, 2000). Realizou-se a interpretação dos sentidos atribuídos tendo em vista o contexto de sua produção, à luz da epistemologia adotada na pesquisa. Os aspectos teórico-metodológicos dessa pesquisa pretendem construir conhecimento e novas ideias que ajudarão a responder algumas perguntas e estimularão outros problemas.

Quadro 9 – Categorias para análise

Categoria	Meu filho tem autismo! E agora? Processos de identificação e possíveis encaminhamentos	As possibilidades dos serviços de apoio: vivências na educação	Práticas educativas e Inclusão: o atendimento educacional escolar em destaque
Sub categoria	“Ele era diferente”: processo de identificação - casa ou escola? Pequeno ou grande? Dificuldade na interação ou na fala?	As relações sociais nos atendimentos e suas implicações para educação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Formação das professoras, as atividades propostas e a avaliação realizada
Sub categoria	“Ele é autista mesmo, foi comprovado pelo laudo médico”: encaminhamentos dos laudos		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

CAPÍTULO 3 – ABRINDO A CORTINA DO PALCO: MEU FILHO TEM AUTISMO! E AGORA? PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

“Eu fui mesmo uma ‘menina estranha’. Só comecei a falar com três anos e meio de idade. Até então, gritos, assobios e murmúrios de boca fechada eram meus únicos meios de comunicação. Talvez fique mais fácil de entender se eu disser logo que me puseram o rótulo de autista” (Autobiografia de Temple Grandin, 1999, p.67)

Procurando conferir significado à questão desta pesquisa sobre quais as vivências de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos com TEA e, portanto, aos objetivos específicos em descrever como as crianças com TEA são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional é que este capítulo visa apresentar a análise dos processos de identificação e possíveis encaminhamentos das crianças com TEA a partir dos relatos dos pais e dos laudos das crianças. Além disso, será discutido como têm sido realizadas as práticas educativas no atendimento educacional que essas crianças participam, a partir das observações e entrevistas realizadas com professores e demais profissionais dos serviços de apoio.

3.1 “Ele era diferente” - “Ele é autista mesmo, foi comprovado pelo laudo médico”: processos de identificação e encaminhamentos

Foi por meio da análise dos laudos médicos e da entrevista com os pais que a apropriação dos dados em relação aos processos de identificação e encaminhamentos das crianças foram estabelecidos. Buscou-se nas falas de algumas mães, que relataram de que forma perceberam que seus filhos tinham TEA, apreender como foi todo o processo de identificação. Ficaram evidentes nos discursos das mães e do pai o quão conturbado é esse momento da identificação de seu filho com uma deficiência. Por exemplo, quando questionada sobre como ela percebeu que seu filho tinha TEA, Irani respondeu que já sabia que ele tinha alguma coisa, mas esperou que ele fosse à escola para ter certeza de como daria seu desenvolvimento:

*Excerto¹⁹ 1 - na verdade eu acho que eu já sabia, só que eu esperei mesmo a escola, porque eu sabia que na época que ele tivesse na escola é que ia dar mais os sinais e eu também vi que ele era muito novo pra ter que ficar tomando remédio, então na creche **ele era diferente**, na creche ele era*

¹⁹ Será utilizado o termo excerto, que significa fragmento/trecho, para identificar parte das entrevistas que estão sendo analisadas, e episódio, que significa uma ação, um evento, para identificar uma situação que foi observada e também está sendo analisada.

diferente, a professora dele que era da creche (...) ela falou que o Henrique não dava trabalho nenhum pra ela, sempre foi assim muito agitado, mas não dava trabalho igual ele começou a dar depois que ele começou a fazer o jardim. (Irani, mãe de Henrique, 6 anos, grifo nosso).

Muitas mães esperam o ingresso da criança na escola para ver como é o desenvolvimento e a socialização do seu filho. Além disso, preocupam-se e sentem-se inseguras em relação a um diagnóstico muito cedo. Luzinete, ao ser questionada sobre o processo de identificação e os encaminhamentos da criança, também respondeu que foi na escola que se deu esse processo:

Excerto 2 - foi a escola, com 3 anos de idade mandei, eu matriculei ele, porque eu estava trabalhando, aí matriculei ele na escola, aí os primeiros dias eu pensei que fosse por causa da adaptação, sair da mãe, né, pra poder ir pra escola, mas aquilo se tornou rotina, ele estava muito agressivo, ele estava mordendo, chutando, sabe, xingava assim, não falava, mas a gente via, sabe, muitas professoras levaram mordida dele, elas ficavam tudo roxa (Luzinete, mãe de Kaique, 6 anos).

Há um comportamento esperado das crianças que entram na escola e quando esse comportamento é diferente do esperado acaba despertando a curiosidade de alguns professores, que se preocupam e avisam os pais. Continuando a entrevista, quando perguntei para Luzinete se ela já conhecia alguma coisa sobre TEA antes do diagnóstico do filho, ela disse que não, e completou dizendo:

*Excerto 3 - quando eu estudava eu tive que fazer um trabalho sobre umas doenças, das síndromes, do autismo, então eu soube só por alto como era, **mas eu como mãe eu nunca pensei que ia ter um filho autista**, então a partir do momento que eu fiquei sabendo aí eu já comecei a estudar, eu sei os direitos que ele tem, eu sei todos os direitos, meu marido vai em cima, já sabe os direitos dele também, uma criança autista ela tem direito ao auxílio doença, coisa que muita gente não sabe. A escola jamais pode negar educação, porque, olha, quando **o meu menino começou com o autismo**, a escola exclui ele, ele ficava excluído, ele ficava no cantinho abandonado, aí eu com o atestado na mão, aí sim eu pude cobrar, porque se eu não tivesse como é que eu ia cobrar, eu ficava em cima, elas me chamavam de enjoada, “aí, já chegou a mãe do Kaique, ela é enjoada demais” (Luzinete, mãe de Kaique 6 anos, grifo nosso).*

A fala dessa mãe demonstra como o momento do diagnóstico é difícil, pois ela nunca imaginava que teria um filho com TEA, ninguém está preparado. Além disso, mostra o desconhecimento de muitas famílias em relação ao transtorno antes da identificação de seu filho e somente depois é que procuram ajuda e se informar sobre o assunto. Ela ainda problematizou a questão de ser preciso o laudo para a escola mudar de atitude em relação ao seu filho e que agora, depois do conhecimento sobre os direitos, ela corre atrás.

Algumas mães evidenciam algumas características diferentes desde a criança ainda pequena, percebem alguns sinais que as deixam preocupadas, mesmo antes do ingresso na escola, fazendo com que procurem ajuda bem cedo. Carmem, mãe do Marcos, quando questionada como percebeu que seu filho tinha o TEA, disse que:

Excerto 4 - ele era muito nervoso, bem agitado, aí eu levei ele no psiquiatra pra passar um remédio pra ele ficar mais calmo, aí pela convivência, pelo jeito que ele era, aí o médico foi e passou o laudo (Carmem, mãe Marcos 9 anos).

Percebe-se que primeiramente ela se atentou para algumas características na criança e depois levou para o médico, que constatou, ou seja, não teve influência da escola porque a criança ainda nem estudava. As mães não conseguem identificar que seus filhos têm TEA, mas percebem alguns comportamentos diferentes do desenvolvimento dito “normal” ou esperado que a criança realize. Tereza notou que algumas características de João eram diferentes da outra filha, o que despertou o interesse em procurar ajuda médica:

Excerto 5 - no começo foi a ausência da fala, né, demorou a falar, é nervoso, não dormia, não se alimenta direito, e estereotípias, né, que até então eu não sabia o que era, depois lendo muita coisa e o médico falando que eu fui ver (...) eu não sabia o que era autismo, né, só que eu comparava, eu via diferença nele e na minha filha, porque eu amamentava e ele não olhava no olho, ele não gostava muito de toque, aí eu comecei a desconfiar, até então pensei que era o jeito dele, aí eu levei ele na pediatra que ela me falou que poderia ser autismo, eu expliquei pra ela tudo, aí foi aquela primeira desconfiança que a gente teve. [Depois] eu procurei o neuro em Goiânia, aí pelas características dele e tudo que eu tinha falado, aí ele já falou que possivelmente era autismo, aí ele já deu o laudo, fez uns testes com ele lá, conversou com ele e ele também viu bastante claro características de autismo nele (Tereza, mãe de João, 2 anos).

É interessante perceber que, nesse caso, a criança ainda era muito pequena e já teve o laudo de TEA, o que demonstra um diagnóstico precoce. O referido diagnóstico pode ser precoce de acordo com a média de idade dos diagnósticos das crianças participantes desta pesquisa, que será discutido posteriormente. Cardoso (1999), em seus estudos sobre a defectologia, discute a questão do diagnóstico e acredita que esse é um dos fatores aos quais a família e a escola devem se atentar, pois faz parte dos elementos que constituem a criança, embora não deva ser considerado como ponto de partida para a sua prática educativa: “junto ao diagnóstico, outros tantos elementos constituem o sujeito, como as condições sociais e econômicas de sua vida, as pessoas com quem interage, a qualidade destas interações, as situações de aprendizagem que já conheceu” (CARDOSO, 1999, p.04).

Todavia, o mesmo não ocorre com todas as crianças. Algumas são identificadas somente após o vínculo escolar, o que pode ser visto no quadro abaixo, com as informações sobre a idade das crianças participantes da pesquisa no momento do diagnóstico e o profissional que deu o laudo.

Quadro 10: Dados dos laudos, idade e momento do diagnóstico

Nome	Idade no momento da observação	Idade no momento do diagnóstico	Tempo de laudo	Ano do laudo	Profissional do laudo
João	2 anos	1 ano e 4 meses	8 meses	2016	Neuropediatra
Sara	2 anos	1 ano e 9 meses	3 meses	2016	Psiquiatra
Mariana	3 anos	3 anos e 2 meses	10 meses	2016	Psiquiatra
Ítalo	4 anos	3 anos	1 ano	2015	Psiquiatra
Kaio	5 anos	3 anos	2 anos	2014	Psiquiatra
Yan	5 anos	4 anos	1 ano	2015	Psicólogo
Henrique	6 anos	5 anos	1 ano	2015	Psicóloga
Kaique	6 anos	4 anos	2 anos	2014	Psiquiatra
Marcos	9 anos	6 anos	3 anos	2013	Psiquiatra
Leandro	9 anos	5 anos 8 anos	4 anos 1 ano	2012 2015	neurologista infantil psiquiatra

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações dos laudos.

Percebe-se que duas das crianças tiveram seus laudos antes mesmo de completarem 2 anos de idade, mas as crianças mais velhas tiveram seu diagnóstico um pouco mais tarde. A média de idade dos laudos, no caso dessa pesquisa, é de aproximadamente 4 anos e meio de idade.²⁰ No levantamento bibliográfico realizado no início da pesquisa, alguns trabalhos da área médica, da psicologia e da psicanálise afirmam em seus dados que:

o autismo exige um diagnóstico e uma intervenção o mais rápido possível, única maneira de reduzir a probabilidade de cronificação. A intervenção precoce no quadro de autismo não só aumenta as possibilidades de tratamento, como ainda minimiza alguns sintomas experimentados pelos pais, agravados com o passar do tempo. (VISANI; RABELLO, 2012, p. 295).

É importante ter cuidado no diagnóstico precoce, pois pode gerar diagnósticos equivocados. Às vezes a criança só apresentou um atraso no início do seu desenvolvimento, mas isso não significa que tenha TEA. O processo de identificação passa muito por um

²⁰ Para se ter uma ideia do problema, nos Estados Unidos, onde os estudos mais avançam acerca do distúrbio, já foram estabelecidas diretrizes que conseguem reconhecer precocemente o espectro em crianças de até um ano e meio de idade – fase em que também é iniciado o tratamento adequado. No Brasil, o diagnóstico acontece de forma tardia, sendo feito quando a criança tem, em média, de 5 a 6 anos. Informações retiradas da reportagem: <https://www.vix.com/pt/maes-e-bebes/550598/diagnostico-de-autismo-no-brasil-e-muito-tarde-quanto-antes-melhor-para-a-crianca>.

processo de desenvolvimento da criança ao longo do tempo e acompanhamento multiprofissional, e aí sim esse diagnóstico pode ser efetivado.

Pode-se observar que em 60% dos casos pesquisados o diagnóstico foi feito pelo psiquiatra, 20% por psicólogo, seguindo de 10% por neuropediatra e 10% por neurologista infantil. A psiquiatria é a especialidade da medicina que lida com o atendimento de transtornos mentais e psicológicos, por isso a maior recorrência a essa área. A seguir são destacadas as formas de relato dos médicos presentes nos laudos no caso de cada criança participante da pesquisa, o atendimento que ela realizava no momento da minha observação e suas implicações em relação à efetividade do que foi sugerido:

Quadro 11: Relato dos médicos presentes nos laudos

Laudo	Atendimentos Realizados	Professor/monitor de apoio a inclusão
<p>Atesto para os devidos fins que o menor João é portador de transtorno do espectro autista, com comprometimento da linguagem, interação social e comportamento global. Necessita atenção individualizada na escola, com assistente terapêutica exclusiva. (Laudo do Neuropediatra - 2016 – só tem um laudo - João 2 anos).</p>	<p>- Fonoaudiologia - AEE</p>	<p>Não</p>
<p>Relato para os devidos fins que Ítalo com histórico de parto prematuro evoluiu com interação social prejudicada e isolamento, e quando é forçado reage de forma agressiva. Apresenta comportamentos repetitivos e interesses restritos como ver o mesmo programa de TV várias vezes e brincar com único boneco. Brinca de forma não imaginativa e fica observando o objeto por um tempo prolongado. Não apresenta atraso na aquisição de linguagem, mas teve certa alteração na fala. Estes sinais e sintomas estão em investigação e suspeita-se da patologia abaixo. Iniciado o neuroléptico para maior controle da irritabilidade, mas necessita de acompanhamento psicológico, psicopedagógico e pedagógico (escola) adequado para a patologia. (Laudo do Psiquiatra - 2015 – só tem um laudo – Ítalo 4 anos)</p>	<p>- Psicologia - Terapia ocupacional</p>	<p>Não</p>
<p>Relato para os devidos fins que Sara apresenta atraso na aquisição de linguagem, interação social prejudicada principalmente com crianças, brinca maior parte do tempo sozinha, irritabilidade e comportamentos repetitivos como estereotípias, Quadro este compatível com a patologia abaixo. Em uso de neuroléptico devido irritabilidade e insônia. Necessita tratamento psicológico, fonoaudiológico, equoterapia, terapia ocupacional visando a estimulação precoce e além disso necessita de</p>	<p>- Fonoaudiologia - Psicologia</p>	<p>Não</p>

<p>acompanhamento psicopedagógico e pedagógico adequado na escola. (Laudo do Psiquiatra - 2016 – só tem um laudo - Sara 2 anos).</p>		
<p>Atesto para devidos fins que o menor Henrique se encontra em atendimento psicológico há aproximadamente 1 ano e meio e realizou testes de desenvolvimento global, testes de personalidade, inteligência, atenção e concentração. O paciente se encontra em atraso de algumas funções do desenvolvimento global da infância, com dificuldades em relacionar e interagir, com sintomas do espectro autista, necessitando dessa forma de um atendimento individualizado e especializado dentro do contexto também da interação e integração escolar, mas com acompanhamento individual de uma monitoria especializada (F84.0) e ansiedade e estado hipercinético (F90.0) (Laudo Psicóloga – 2015 – só tem um laudo – Henrique 6 anos)</p>	<p>- já frequentou a psicóloga</p>	<p>Não</p>
<p>Relato para os devidos fins que Marcos apresenta atraso na aquisição da fala, interação social prejudicada, inquietação leve, ecolalia e interesses restritos. Quadro este compatível com autismo típico. Necessita acompanhamento psicológico, fonoaudiológico e pedagógico adequado para a patologia. (Laudo do Psiquiatra - 2013 – só tem um laudo – Marcos 9 anos).</p>	<p>- não participa de nada</p>	<p>Sim, monitora de apoio</p>
<p>Relato para devidos fins que Kaique apresenta atraso na aquisição de linguagem, interação pessoal prejudicada como não olhar nos olhos, comportamentos repetitivos e interesses restritos como jogos de montar e assistir desenhos. Quadro este compatível com a patologia abaixo. Em uso de neuroléptico devido irritabilidade e inquietação. Necessita tratamento psicológico, fonoaudiológico, acompanhamento psicopedagógico e pedagógico adequado na escola. Indico também equoterapia. (Laudo do psiquiatra – 2014 – só tem um laudo – Kaique 6 anos)</p>	<p>- CAEE - Equoterapia - Fonoaudiologia</p>	<p>Não</p>
<p>Paciente Leandro, 5 anos, apresenta atraso cognitivo e linguagem má desenvolvida, com comportamento autista. Necessita ajuda de custo para trabalho reabilitação multidisciplinar. (Laudo Neurologista infantil – 2012 – primeiro laudo - Leandro 9 anos)</p>	<p>- AEE</p>	<p>Sim, monitora de apoio</p>
<p>Relato para os devidos fins que Leandro apresenta atraso na aquisição de linguagem, interação pessoal prejudicada, irritabilidade com agressividade, comportamentos repetitivos e interesses restritos como mexer com água. Quadro este compatível com a patologia abaixo. Em uso de neuroléptico devido irritabilidade e insônia. Necessita tratamento psicológico, fonoaudiológico, acompanhamento psicopedagógico e pedagógico adequado na escola (monitora e/ou reforço escolar). Indico também equoterapia. (Laudo Psiquiatra – 2015 – segundo laudo – Leandro 9 anos)</p>		

Relato para os devidos fins que Kaio apresenta quadro de atraso da aquisição de linguagem, interação social prejudicada, movimentos estereotipados, dificuldade de lidar com mudanças de rotinas, necessidades de cuidados específicos compatíveis com a patologia abaixo. (Laudo Psiquiatra – 2014 – só tem um laudo – Kaio 5 anos)	- CAEE	Não
Relato para os devidos fins que Mariana é portadora da patologia abaixo com atraso na aquisição da linguagem, prejuízo na interação social, estereotipia, ecolalia, auto e heteroagressividade, inquietação e insônia. Necessita de tratamento multidisciplinar periodicamente com psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e acompanhamento pedagógico como monitor. Diante do descrito necessita do benefício de prestação continuada. (Laudo psiquiatra – 2016 – só tem um laudo – Mariana 3 anos)	- CAEE	Não
Atesto para os devidos fins que Yan está fazendo acompanhamento psicoterápico desde novembro de 2014 e terá que continuar fazendo o acompanhamento regular por tempo indeterminado. Yan foi encaminhado com um quadro que indica ser F84 devido aos sintomas de ausência da fala, comportamentos repetitivos e focalizados e perturbação do processo de aprendizagem, tais sinais tiveram início antes dos 3 anos de idade do paciente. Frente ao quadro descrito acima, se faz necessário o acompanhamento multiprofissional que inclua: professor de apoio na escola, acompanhamento psicoterápico e fonoaudiológico e intervenção medicamentosa quando necessária. (Laudo psicólogo – 2015 – só tem um laudo – Yan 5 anos)	- CAEE - Fonoaudiologia - Psicologia - Terapia ocupacional - Equoterapia	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações dos laudos.

Em relação aos laudos, pode-se perceber que muitas vezes nem todas as características que uma criança apresenta em uma consulta são conclusivas para tal diagnóstico e necessitariam de ulteriores investigações e exames mais aprofundados, e não um laudo fechado, impreciso, com uma grande quantidade de encaminhamentos para tratamentos de serviço de apoio e indicação de medicamentos (SURIAN, 2010). Destaca-se que:

a atribuição de um diagnóstico pode facilitar o conhecimento e o prognóstico sobre uma determinada condição e a consequente comunicação entre os profissionais. Por outro lado, esta se apresenta como uma tarefa extremamente complexa e muitas vezes imprecisa. Ocorre que, na prática, sobretudo no caso do autismo, grande parte dos casos não se ‘encaixa’ totalmente em uma simples categoria. Os próprios conceitos de ‘espectro autista’ ou ‘síndromes autísticas’ refletem esse panorama de ambiguidades. (...) o diagnóstico deixa de ser um norteador para a implementação de propostas e toma a forma de um mero ‘rótulo’, perdendo a sua função. O risco é a adoção de um perfil estereotipado do indivíduo, em detrimento do reconhecimento da sua individualidade. Uma das alternativas para lidar com esse risco talvez possa ser, mais uma vez, a interdisciplinaridade – várias

fontes de informações e posturas diante do fenômeno a ser reconhecido, que representaria mais do que a soma de experiências isoladas de cada profissional. (MARTINS, PREUSSLER, ZAVASCHI, 2002).

Por isso a importância de problematizar os critérios de diagnóstico e a rotulação e padronização dos laudos, visto que são crianças com características bem diferentes. “A aplicação desses critérios [DSM-5 e CID-10] ainda é estritamente dependente da experiência e sensibilidade do neuropsiquiatra e do psicólogo clínico. Não existem testes padronizados para diagnosticar o autismo como existem para retardo mental” (SURIAN, 2010, p.25).

O TEA não pode ser definido pelo fechamento de um diagnóstico prescritivo, pois as características vão além da definição e das consequências do seu quadro. É preciso pensar em suas potencialidades como ser social e não rotular focando no que falta, nos seus “defeitos”, como foi problematizado na defectologia. Nessa perspectiva, tomamos a deficiência como um fenômeno produzido por determinantes pluridimensionais que ultrapassam as classificações e identificações presentes nas várias terminologias utilizadas para se referir à pessoa com deficiência. Segundo Vigotski (1997), há a deficiência primária e a deficiência secundária, ou sintomas primários e sintomas secundários associados à deficiência, como discutido anteriormente.

A primeira está ligada à causa orgânica, enquanto a segunda aparece como consequência social da deficiência primária (VYGOTSKI, 1997). Pensar a deficiência como uma condição incapacitante supõe uma situação concreta na qual há preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário. Esse predomínio dos sintomas secundários remete à incapacidade do sujeito de se libertar das amarras biológicas e sociais e de superar, portanto, a deficiência.

Assim, para que essa superação seja alcançada, são necessários alguns movimentos. O primeiro deles é conhecer a pessoa com deficiência, conhecer esse sujeito concreto cuja biografia se constitui num tempo e espaço determinados. É preciso um trabalho de abstração, no qual o interesse se direciona para uma leitura mais crítica da situação, o que proporciona deslocar-se para o que está por trás do aparente, buscando-se assim sua propriedade, os aspectos e indícios, as relações que constituem a essência do sujeito concreto. Dessa forma será possível desvelar novos aspectos desta realidade que traduzam as relações essenciais.

Grande parte do que está descrito no laudo são características registradas pelos pais e não observadas diretamente pelo médico. Falar que a criança possui atraso na aquisição de linguagem e interação social prejudicada, que brinca a maior parte do tempo sozinha, que apresenta irritabilidade e comportamentos repetitivos como estereotípias, – características que

se repetem em todos os laudos, mudando somente algumas palavras – não pode ser prerrogativa para rotular a criança com um transtorno. Além disso, somente com um laudo escrito dessa forma, é impossível para as famílias e as escolas terem conhecimento de como proceder e por isso ficam perdidas e se limitam às poucas palavras descritas nos relatórios médicos.

Isso demonstra que a função do médico como especialista se engendra na organização da sociedade em que o “produtivismo e o modismo” são a engrenagem/força motriz dessa organização. Não há uma equipe multidisciplinar e observação suficiente para poder dar o laudo médico. As consultas são realizadas em curto prazo e o médico não estabelece proximidade com a criança. Também não há exames clínicos ou testes que possam comprovar a presença de TEA na criança, diferentemente de outras deficiências.

Dito isto, podemos problematizar algumas questões em relação ao verdadeiro papel e importância dos relatórios escritos dessa forma: por que o diagnóstico e as características dos laudos se repetem? O que tem levado os médicos a solicitar apoio/reforço escolar sem que tenham conhecimento de tal atendimento? Será que não está sendo ofertado atendimento educacional na escola para essas crianças? Por que psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e CAEE são os serviços de apoio mais demandados? Por que esse tipo de serviço? O que os médicos entendem como serviços de apoio? Longe de querer responder todos esses questionamentos, este trabalho prezou por trazer os laudos das crianças justamente para problematizar algumas questões.

Além da forma como o diagnóstico é relatado como problematizamos anteriormente, outro fator que chama a atenção nos laudos são os tipos de encaminhamento descritos no final do relatório e para isso necessitamos de uma análise minuciosa. Grande parte dos laudos indicam a necessidade de um tratamento multidisciplinar periódico com psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, equoterapeuta e acompanhamento pedagógico na escola.

Parece que a área clínica e terapêutica tem ganhado espaço nos atendimentos a essas crianças, talvez por tratar mais especificamente e individualmente dos comprometimentos que o transtorno oferece, ou ainda por substituir os atendimentos que eram realizados nas escolas especiais com os pedagogos antes do movimento de inclusão. As escolas são obrigadas a receber as crianças com deficiência, mas ainda não realizam as atividades que eram realizadas anteriormente com essas crianças nos espaços específicos. Isso não é a função da escola e, portanto, muitos atendimentos realizados por fonoaudiólogos,

psicólogos, terapeutas ocupacionais, equoterapeutas têm “substituído” os atendimentos escolares e acabam se tornando prioridade para muitas mães e pais.

Os atendimentos pedagógico, psicopedagógico e monitor na escola, indicados nos laudos, também podem partir da queixa dos pais e do cumprimento das leis do Estado de Goiás, que garante que todos os alunos com deficiência têm o direito de um professor de apoio fornecido pela própria rede. Mas fica claro o desconhecimento do médico em relação à função desse professor na escola e em relação à nomenclatura correta, pois nenhum laudo fala em professor de apoio. É necessário problematizar também que, quando os laudos como esses chegam nas escolas, nem mesmo as escolas sabem lidar. Muitas vezes um monitor que não é nem capacitado para trabalhar com essa criança é solicitado para simplesmente acompanhar/cuidar a criança.

O laudo carrega um viés protocolar muito forte, para a necessidade do exercício dos direitos. Quase uma carta de exigências que os pais levam consigo para poderem exigir o cumprimento da legislação. Desse ponto de vista é necessário exercer a cidadania com a reivindicação dos seus direitos. Ao mesmo tempo ele se torna protocolar em seu sentido mais necessário, de auxílio às crianças com TEA, pois mostra falta de conhecimento ou desinteresse da ação do médico no auxílio multidisciplinar. Esse profissional intenta somente conseguir o atendimento terapêutico ou escolar que ele, médico, acha necessário para a criança com TEA.

Indo ao encontro da perspectiva apresentada por Orrú (2016, p.11), há uma “proporção desmedida que a crença e a supervalorização do diagnóstico clínico tomaram na sociedade no que diz respeito a criança com autismo e na forma como a sociedade, a escola aderiram a essa lógica excludente sem muitos questionamentos”. A escola muitas vezes faz do laudo um instrumento estigmatizante da criança, utilizando-o como justificativa para um possível fracasso escolar que essa criança possa ter, se redimindo de qualquer culpa em relação à educabilidade da mesma. No próximo tópico discutiremos como o atendimento educacional tem sido realizado nos serviços de apoio que são solicitados no laudo.

3.2 As possibilidades dos serviços de apoio: vivências na educação

“Apesar do talento criativo, faltava-me a capacidade de me relacionar com as pessoas. Normalmente, elas não sentiam atraídas pelo meu comportamento excêntrico, meu modo esquisito de falar, minhas ideias estranhas, minhas piadas e as peças que eu pregava. (...)” (Autobiografia de Temple Grandin, 1999, p.67)

Endossando a discussão no que diz respeito às relações sociais realizadas nos atendimentos e suas implicações na educação das crianças com TEA, identificamos os serviços de apoio das quais as crianças com TEA participam, a partir dos encaminhamentos do laudo, e descrevemos as práticas educativas vivenciadas por elas nesses diferentes espaços. Segue o quadro 11 explicativo de quais são os tratamentos e quais crianças participam deles.

Quadro 12 – Serviços de apoio que as crianças de 0-10 anos com TEA participam

Serviço de Apoio		Número de crianças	Nome das Crianças
Fonoaudiologia		4	João, Sara, Kaique e Yan
Psicologia		3	Ítalo, Sara e Yan
Terapia Ocupacional		2	Ítalo e Yan
Equoterapia		2	Kaique e Yan
AEE		2	João e Leandro
CAEE	Estimulação	4	Kaique, Kaio, Mariana e Yan
	Fonoaudiologia		
	Educação Física na piscina		
Não participam de nenhum.		2	Henrique e Marcos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações dos laudos, entrevistas e observações

Percebe-se que mesmo com os encaminhamentos para o tratamento em serviços de apoio presentes nos laudos, nem todas as crianças participam dos atendimentos. A quantidade das que participam do atendimento fonoaudiológico é maior (4), visto que uma das principais características da criança com TEA é o comprometimento na linguagem. Além disso, a psicologia também é um atendimento muito presente, visto que outra característica presente no TEA é a dificuldade no comportamento social.

A partir da análise do discurso dos profissionais, professores de serviço de apoio e professores regentes da sala comum, podemos perceber como acontece o atendimento educacional das crianças nos diferentes ambientes dos quais elas participam. Foram selecionados alguns excertos das entrevistas com os profissionais e professores dos serviços de apoio e episódios das observações que mostram as práticas desenvolvidas como forma de tratamento nos ambientes clínicos e educacionais, como a criança vivenciava essa experiência e as implicações para o seu desenvolvimento.

As duas crianças observadas na fonoaudiologia, João e Yan, tinham seus atendimentos uma vez na semana, meia hora cada sessão. Eram atendimentos clínicos rápidos e muito focados no estímulo à linguagem e aquisição da fala. Virgínia, fonoaudióloga do João, ao ser indagada como era o desenvolvimento da linguagem da criança, relatou como ele chegou no consultório com especificidade no desenvolvimento da sua linguagem:

Excerto 6 - o João chegou assim com comprometimento de linguagem, o João não falava nenhuma palavra em português, era A B C ((ela pronuncia em inglês)), mama ((ela pronuncia em inglês)) né, o one, two, three, só, com atraso nas questões básicas de linguagem pra idade dele, ele já deveria estar falando algumas palavrinhas com vocabulário maior: mamãe, papai, vovó, bola, ele não falava, usava muito gesto e o inglês e o one, two, three e o A B C ((fala em inglês)), que era o vocabulário dele (...) a linguagem pode ser muita coisa, então o atraso pode estar relacionado a síndromes, a pura falta de estimulação mesmo dos pais, do meio, do ambiente, porque o meio externo influencia muito né, como é que essa criança vive, como é que é a família, como é que é o meio social dela, como é que essa criança é estimulada. (Virgínia, fonoaudióloga do João 2 anos).

Em conversa com a mãe, ela disse que o João sempre gostou muito de tablet e celular, sempre mudando para língua inglesa assim que o jogo inicia. Nas minhas observações percebi que ele não consegue manter um diálogo utilizando o inglês, mas grande parte da sua comunicação é através da língua estrangeira. Não gosta de desenhos com histórias (Ex.: Peppa Pig), a mãe disse que não chama a atenção dele, mas gosta de animações que ensinam as letras, números, formas geométricas, cores etc. Além de sua habilidade com a língua inglesa, as professoras relatam que ele está muito a frente dos seus colegas, pois já sabe ler e escrever muitas palavras. Relatos de um ano posterior ao meu período de observação falam que ele já está alfabetizado. Não é uma criança muito agitada, somente quando é contrariado, tem um isolamento muito grande em relação aos acontecimentos em sua volta. Os perfis de temperamento oscilam principalmente quando ele fica estressado com alguma coisa.

Durante as observações foi possível perceber que as relações sociais e interações do João foram prioritariamente com adultos, não tendo se aproximado muito das outras crianças. Além disso, não participou de nenhuma atividade, mas era perceptível que ele prestava atenção em tudo o que acontecia no consultório e na sala. Não se envolveu nas atividades, mas sabe-se que ele estava em um nível cognitivo além do esperado para a sua idade.

João é uma criança de apenas dois anos que desenvolveu habilidade na língua inglesa e tem dificuldade na comunicação e na relação social. A habilidade para uma determinada área é uma das características da criança com TEA, mas é complicado afirmar esse diagnóstico tão cedo, pois a criança pode ter supertodação/altas habilidades ou ainda outra forma de desenvolvimento. Para a fonoaudióloga isso se torna um comprometimento na linguagem, pois para a sua relação social ele precisa falar a língua materna do país onde vive e da sua convivência. Esse comprometimento pode estar relacionado a muita coisa,

principalmente à relação da criança com o meio, o acesso aos meios eletrônicos e digitais em língua inglesa, entre outros.

Virgínia demonstrou reconhecer a importância do desenvolvimento da linguagem em relação ao meio externo e social em que a criança vive, mas as atividades desenvolvidas com a criança demonstraram uma relação mecanizada com o meio. Ao ser questionada como eram suas atividades no consultório, ela disse:

*Excerto 7 - as nossas atividades a gente trabalha a questão sensorial, o desenvolvimento de linguagem, tudo através de brincadeiras, tudo lúdico, então a gente trabalha as questões de relacionamento com miniaturas de casinha, bonecos, carros, fazendinha, texturas, frutas, nomeação, porque o que que a gente vai estar trabalhando com ele agora, além desse comportamento dele se organizar dentro do ambiente, então a gente trabalha “pode não pode” “agora é a sua vez, agora é a minha vez”, é o desenvolvimento através da brincadeira e o estímulo. **É o estímulo e uma resposta positiva**, você dá o estímulo através da brincadeira, do toque, da sensação, de um som, porque ele tem que as vezes imitar, a gente trabalha isso, então a gente vai trabalhando as percepções todas dele, pra desenvolver melhor a percepção auditiva, visual, sensibilidade. (Virgínia, fonoaudióloga do João 2 anos, grifo nosso).*

Virgínia relatou trabalhar com o lúdico e com as brincadeiras, mas não deixou claro o método específico que ela realizava com a criança, só evidenciando que são atividades de estímulo e resposta, que são características da abordagem comportamental. Essa abordagem tem sido a mais comum e difundida nos tratamentos em relação às crianças com TEA. Existem métodos como TEACH e ABA, muito trabalhados por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos para o desenvolvimento de certas atitudes da criança.

Esta pesquisa está longe de atribuir valorização aos diferentes métodos. A intenção não é criticar uma abordagem em detrimento de outras, mas apenas problematizar o que tem sido realizado com as crianças. Cada criança se desenvolve de uma maneira e não há uma receita para a obtenção de resultados. Não se pode ter a ilusão de que existe um método perfeito para o atendimento dessas crianças. Aqui trazemos a compreensão de linguagem específica do método adotado na pesquisa para podermos discutir os atendimentos relacionados à fonoaudiologia.

Para a abordagem histórico-cultural, como discutido no primeiro capítulo, há uma concepção diferente para a compreensão da influência do meio no desenvolvimento, ligada ao significado da palavra a partir da fala. Para Vigotski (2010), a linguagem recebe um valor de destaque no desenvolvimento humano.

A palavra culturalmente produzida nas relações sociais não é só palavra em si, mas seu significado representa sempre a generalização, que vai além de se referirem apenas a

um objeto único e sim a uma classe, a um grupo de objetos conhecidos. Nas crianças as generalizações são diferentes dos adultos: “a criança determina com as palavras os mesmos objetos que nós, só que ela os generaliza de forma diferente da nossa, de maneira mais concreta, mais visual, mais factual”. Não generaliza de modo equivalente com o nosso. “O próprio desenvolvimento do pensamento, desenvolvimento da generalização também se liga a influência do meio sobre a criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 690-691).

A questão da fala ainda é um ponto importante discutido na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, pois:

a fala não acompanha apenas a percepção da criança, desde o início ela começa a tomar parte ativa nela: a criança começa a perceber o mundo não só através de seus olhos, mas também através de sua fala, e é neste processo que encontramos um ponto essencial no desenvolvimento da percepção na criança (VIGOTSKI, 1994, p. 125).

É dessa forma que a palavra cumpre, como diz Luria (1987), o enorme trabalho realizado na história social da linguagem: servir de meio de comunicação e de instrumento do pensamento. Portanto, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, sendo esta um meio mediador.

Rego (1995) afirma que o pensamento humano é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação, ou seja, a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Sendo assim, acredita-se que a linguagem é de extrema importância para a constituição do homem como um ser social, histórico e cultural. A autora ainda afirma:

Vygotsky dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como andar, cortar, ferver), qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre objetos (tais como: abaixo, acima, próximo) (REGO, 1995, p. 53).

A linguagem exprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos humanos, são elas: a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes; através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade (processos de abstração e generalização que a linguagem possibilita); e a função de comunicação entre os homens que

garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (REGO, 1995). Ou seja, a linguagem é o signo que permite aos indivíduos compartilhar sua realidade.

A linguagem funciona com um elemento mediador que permite a comunicação entre indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vigotski (2010) afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 1995). Por isso a linguagem apresenta relação com o desenvolvimento e a aprendizagem. A linguagem é um fator do desenvolvimento cultural que humaniza o homem, sendo um instrumento na relação do homem com o meio.

O papel principal do meio no desenvolvimento da criança está ligado justamente à particularidade que envolve somente o seu desenvolvimento. É esperado durante o processo de desenvolvimento que resultados como, por exemplo, o estabelecimento de um diálogo com a elaboração de frases completas, devam aparecer somente no final do desenvolvimento, pois na forma inicial essa criança só balbucia algumas palavras soltas. Mas a particularidade do desenvolvimento da criança consiste no fato de ela, de alguma maneira, já sofrer essa influência desde o início do seu desenvolvimento, pois em seu meio há pessoas dialogando da forma final ou ideal que o desenvolvimento dessa criança deva chegar.

O meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança. Se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente. É preciso sempre uma forma final/ideal em interação com a forma inicial e não somente o convívio das crianças com seus pares:

o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. [...] No meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade; um meio de raciocínio interior à própria criança (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

A vivência do meio é que determina a influência deste no desenvolvimento da criança ou ainda é a interpretação desta situação que determinará a sua influência no desenvolvimento, portanto a vivência comporta sempre a particularidade da personalidade da criança. O que se pretende destacar é a importância de conhecer como a situação está sendo

internalizada pelo indivíduo em suas diferentes vivências e como esse processo ocorre em cada indivíduo.

Além da fonoaudiologia, a equoterapia tem sido um local de muitas relações e interações da criança com o meio, que vem propiciando muitas vivências às crianças, favorecendo seu desenvolvimento.

As duas crianças que foram observadas na equoterapia, Kaique e Yan, realizavam seus atendimentos durante meia hora, uma vez na semana. Também eram atendimentos rápidos e que tinham como objetivo a interação por meio do cavalo. Kaique é uma criança que participa de vários serviços de apoio. Foi possível estabelecer uma relação das várias vivências dele, desde a escola, o CAEE e a equoterapia. Segue o episódio de como foi um atendimento dele na equoterapia.

Episódio 1 - Primeiramente a psicóloga começou a fazer carinho no cavalo e pediu para Kaique fazer também. Ele não quis encostar no cavalo e ela não insistiu. Então o pegou e carregou, colocando-o em cima do cavalo. Sem resistência, ele ficou. Logo ela pediu para começar a andar com o cavalo e entregou um livro de história infantil para ele, pedindo para que contasse a história do livro para ela. Ele começou a folhear o livro e de um lado ia a psicóloga, do outro a estagiária de fisioterapia e o guia puxando o cavalo na frente. Eles ficaram dando voltas no local enquanto a psicóloga foi interagindo com o menino. Kaique conversou muito com ela, interagiu, respondeu e realizou tudo o que foi solicitado. Depois a psicóloga pegou o livrinho e falou para ele fazer alguns alongamentos, aproximando o corpo do cavalo com o tronco para frente e para trás, depois balançando o corpo de um lado para o outro. Faltando 10 minutos para finalizar o atendimento, ela pegou uma cesta com várias bolinhas coloridas e falou que era uma brincadeira de falar as cores das bolinhas. Toda vez tinha que pegar a bolinha, falar a cor e jogá-la de volta na cesta. No início ele realizou a atividade corretamente, mas depois começou a jogar a bolinha longe, arremessar bem longe do local do atendimento. Aí a psicóloga falou “agora está feio, não é para fazer isso”, ele deu risada, começou a resmungar, falando bem fininho como se estivesse querendo chamar atenção. Logo a psicóloga terminou o atendimento, descendo Kaique do cavalo, falando para ele dar tchau para o cavalo que ele iria descansar (episódio do Kaique na Equoterapia).

Kaique aparenta ser uma das crianças que tem mais atenção da mãe, o que por vezes pode parecer proteção em excesso, a ponto de alguns profissionais e professores dizerem que na verdade ele é mimado e não tem TEA. É uma criança aparentemente tranquila, mas fica agitada quando recebe o não como resposta. Apresenta dificuldade de aprendizagem. Ainda não é alfabetizado, enquanto as outras crianças da sua turma já sabem ler e escrever. Ele apresenta dificuldade nas relações sociais, apesar de gostar de participar das aulas.

A mãe parece gostar muito da professora regente e sempre conversava com ela no final da aula na hora de buscar para ver como havia sido seu dia. Havia um envolvimento da mãe com os professores e os profissionais da escola e dos serviços de apoio. Ela parece proteger bastante a criança e por isso seu temperamento, às vezes até pelo seu tom de voz, aparenta ser chantagista. Kaique tem muita dificuldade de aprendizagem, mas possui habilidades no colorir. Tem a linguagem desenvolvida e não apresenta estereotípias.

Os atendimentos na equoterapia são realizados por meio de atividades pedagógicas e corporais, sempre com o estabelecimento de diálogo. No início foi perceptível certa resistência da criança e depois que ela foi colocada em cima do cavalo conseguiu cumprir as atividades propostas. A equoterapia parece ter deixado a criança mais calma. Somente no final do atendimento, talvez pelo cansaço, é que a criança começou a ficar agitada e, naquele momento, a psicóloga percebeu que era o momento de parar.

Foi interessante perceber que o projeto da equoterapia iniciou-se somente com profissionais da área da fisioterapia associada a deficiências físicas. A coordenadora do projeto, Fabiana, explicou a necessidade de procurar uma psicóloga para o trabalho mais específico com crianças com TEA devido à grande demanda. Além disso, relatou que buscou as pesquisas relacionadas ao TEA e equoterapia para estudar e se aprofundar nessa temática. Na entrevista, ao ser questionada como tem sido realizado o trabalho com as crianças com TEA, ela disse que o objetivo da equipe é trabalhar com a socialização:

Excerto 8 - as crianças que estão enquadradas no TEA o objetivo da equipe é trabalhar uma socialização, a gente aborda dentro da fisioterapia algumas questões da psicomotricidade, alguns que têm um atraso motor a gente acaba abordando um pouco desse desenvolvimento motor, mas o foco principal com os meninos que estão enquadrados no TEA na nossa equipe é a socialização, às vezes envolve um pouco da fala, mas nós não temos o fonoaudiólogo, a gente acaba fazendo uma abordagem mais geral nessa questão da fala, nessa socialização da fala (...) porque a gente associa o que eles estão trabalhando na escola com as atividades da equoterapia, trazendo pra atividade com o animal, uma letrinha que ele vai trabalhar hoje, “então o cavalo vai desenhar no chão hoje tal letrinha” ou então durante o momento que ele tá na equoterapia tem as letrinhas que a gente brinca com eles. (Fabiana, fisioterapeuta da equoterapia do Kaique e do Yan).

Vale ressaltar que, mais uma vez, não foi citado pelo profissional o método específico de trabalho com as crianças com TEA, embora seja visível que as atividades possuem uma grande relação com os trabalhos pedagógicos realizados na escola. Ainda assim, Kaique mostrou comportamentos totalmente diferentes na equoterapia, na escola e no CAEE. Na escola ele não se comporta como o esperado, não consegue se concentrar, não acompanha as atividades, não dialoga com a professora e se isola grande parte do tempo.

No CAEE e na equoterapia, ele apresentava um bom relacionamento, realizava todas as atividades, se relacionava com os profissionais, professores e colegas que o acompanhavam. Isso se dá por vários fatores ambientais, quantidade de pessoas, tipo de abordagem, pois o meio modifica o indivíduo e esse se modifica na sua relação com o meio de forma dialética. O papel do meio no desenvolvimento não passa por parâmetros absolutos, mas sim por parâmetros relativos, isso quer dizer que o meio se modifica com a faixa etária da criança ou com a condição dada a ela e dialeticamente esta se modifica com o desenvolvimento. Dessa forma, os elementos mudam de sentido e significado, mesmo o meio mostrando-se inalterado ou alterado: “[...] o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Cada criança possui um quadro distinto de desenvolvimento mesmo convivendo na mesma situação, pois a vivência de cada um é diferente. “Isso se explica porque a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente” (VIGOTSKI, 2010, p. 685).

Alguns fatores podem determinar essa diferença no desenvolvimento, entre elas estão as demais influências que a criança vivencia para além daquele acontecimento, além do nível de compreensão que está ligado à sua faixa etária, a tomada de consciência, a apreensão emocional com o meio e, ainda acrescento, o nível de comprometimento dentro do espectro autista: “tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010, p. 688).

Outro ambiente que tem grande influência em como a criança vai apreender emocionalmente aquela situação são as atividades desenvolvidas pelo professor de educação física do CAEE na piscina. No total eram sete crianças com diferentes deficiências que estavam na sala de estimulação essencial com ênfase para as atividades de vida diária (AVD), dentre elas duas com TEA. Durante todo o tempo elas estiveram acompanhadas pela professora, que é pedagoga, e uma cuidadora, técnica em enfermagem. Duas vezes na semana, uma hora por dia, elas foram para a piscina com o professor de Educação Física. O professor dá aula para todos os alunos do CAEE e organiza seus horários. Ao ser questionado como tem sido realizada sua aula, ele explicou que:

Excerto 9 - eu tento separar o máximo possível a turma por idade, depois eu boto tudo na piscina, aí eu tenho o controle, qual que usa boia, qual que não usa, aí vou tirando a boia sabe, com o tempo eu vou ensinando, porque eu falo que eles não fazem natação, eles só fazem adaptação ao meio líquido ou terapia aquática, aí eu tento fazer o máximo adaptar eles ao meio líquido, o que que é, mergulhar, brincar na água, sem afogar com a água no pescoço, (...) porque se eu mandar eles mexerem a mão e o pé eles não mexem, aí

quando eles se veem apertados eles começam a fazer o movimento de nadar (...) então é baseado nisso, não é natação, eles batem as pernas, batem o braço (Marcelo, professor de educação física do CAEE do Kaique e do Yan).

Mais uma vez, não é deixado claro que método é abordado nas atividades desenvolvidas com os alunos, mas acredita-se que, na relação com o meio líquido, as atividades envolvem a adaptação e não a natação em si, a partir de brincadeiras que ele realiza dentro da piscina. As características e o comportamento de Kaique e Yan tanto na piscina quanto na equoterapia são diferentes. Yan tem um comprometimento maior na linguagem e ainda não tem a fala desenvolvida, tem muita estereotipia com as mãos e no som com a boca. Já Kaique tem a fala desenvolvida e não tem estereotipia como Yan. Ambos ainda não conseguem se relacionar com os colegas, somente com os professores e profissionais. As atividades são realizadas individualmente e nem sempre eles conseguem executá-las.

Yan é uma das crianças que mais apresenta as características do TEA. Ele ainda usa fralda, não tem a linguagem desenvolvida, não fala nada, mas emite um som com a boca constantemente e uma estereotipia avançada nos movimentos com a mão. Foi observado que ele tem dificuldades em se relacionar, não interage com os colegas, mas os colegas chegam a tentar se envolver com ele, só que ele não dá muita atenção, só quando alguma coisa chama muito a atenção dele, como por exemplo objetos eletrônicos e aparelho de som com música. Ele tem fixação por música e apertar botões. Yan tem o temperamento tranquilo. É uma criança que tende ao isolamento, mas entende tudo o que acontece a sua volta.

Na sala de estimulação essencial que acontece no turno matutino também são trabalhadas atividades pedagógicas com as crianças. A professora disse que é preciso ter as noções básicas do conhecimento escolar para eles estarem preparados para ir para a rede de ensino regular. Mas o foco das atividades é relacionado à vida diária das crianças, para maior independência e autonomia de cada um. Portanto, a professora dispende muito tempo nas atividades do banho, na troca de roupa, na escovação dos dentes e no refeitório com a alimentação. Quando questionada sobre o objetivo da sala de estimulação essencial, Luzia, que tem mais de 30 anos de experiência com crianças com deficiência, disse:

Excerto 10 - o objetivo da estimulação essencial é trabalhar em todos os aspectos, no sentido de que eles possam adquirir um conhecimento mais amplo na aquisição de suas atividades, na aquisição dos conhecimentos pra ele ter uma independência pra saber desenvolver suas atividades de vida diária (AVD), não só isso o objetivo, como também adquirir mais conhecimento pra poder complementar na rede regular, porque não adianta ele trabalhar só essa parte de atividade de vida diária, tem que trabalhar também as noções básicas para que ele tenha base pra poder ir para a rede

de ensino regular, então precisa trabalhar em todos os aspectos, é na área afetiva, na área social, na área cognitiva, no sentido de trabalhar os conceitos de abstração, de concentração, do corpo, de tudo, como um todo. (Luzia, professora de estimulação do CAEE do Kaique e do Yan)

A professora Luzia, no CAEE, não realiza o atendimento educacional voltado à aprendizagem de conteúdos escolares, mas sim em atividades mais focadas na vida diária das crianças. Sua metodologia é baseada na rotina e ela realiza a mesma atividade com todas as crianças. Não é pensado em nada específico para Yan ou para as crianças com TEA dentro da sala. Ele tem dificuldade para participar e se envolver nas atividades do CAEE, não é alfabetizado. A família, principalmente a mãe, parece se envolver muito com a escola e com a professora. Ela já colocou Yan na creche, mas não gostou, disse que ele só ficava dentro do carrinho de bebê e não percebeu seu desenvolvimento. Já no CAEE ela gosta muito do trabalho desenvolvido pela Luzia e pelo Marcelo.

Ainda no CAEE, no turno vespertino, existe um projeto para crianças com TEA realizado em uma sala de atendimento por uma professora da rede. A demanda não é grande e somente duas crianças, Kaio e Mariana, estavam frequentando esse projeto. Elas não estão matriculadas na rede regular de ensino e estão somente nesse projeto. Ele funciona todos os dias da semana à tarde e as crianças também desenvolvem atividades de vida diária na intenção de uma maior independência e autonomia. Eles ficam o tempo todo na sala, às vezes a professora os leva para alguns espaços dentro da própria instituição (quadra, academia ao ar livre) e uma vez na semana, durante meia hora, eles vão para a piscina. Quando questionada sobre qual o objetivo do projeto com as crianças, Estrela, professora do Kaio e da Mariana, respondeu que:

Excerto 11 - ele é voltada pra trabalhar com as crianças pequenas, orientá-las, adaptá-las em sala, no modo de agir no seu cotidiano, adaptando por meio de rotina diária e tá preparando eles pra um futuro se deus permitir que eles vão pra uma sala do ensino regular, com mais assim experiência enquanto aluno e se não permanecer aqui com as mesmas orientações. A gente olha em tudo, olha a questão da higiene, a questão da alimentação, as regras de sala de aula no convívio com os outros, no pátio. (Estrela professora do projeto do Kaio e da Mariana)

Os objetivos dos trabalhos realizados nessa sala envolvem a preparação do aluno para se matricular no ensino regular. Ela trabalha muito com a rotina, focando sempre nas imagens das ações que estão no quadro, aproximando as crianças do quadro, mostrando a imagem e anunciando o que será feito. Kaio é uma criança com muito comprometimento, não tem a linguagem desenvolvida, não fala nenhuma palavra e, por isso, a professora utiliza muito a comunicação alternativa para se comunicar com ele. Ele ainda usa fralda, mama

mamadeira, tem dificuldade em olhar no olho, é muito agressivo e tem tendência ao isolamento, mas percebe os acontecimentos a sua volta. Tem estereotipia com as mãos. O comportamento social de Kaio é muito difícil, por ora ele é muito agitado e às vezes fica parado demais. Ele tem muito comprometimento e várias características clássicas do TEA. Não tem boa relação social e interação nem com adultos e nem com a colega Mariana, que está na mesma sala. Às vezes a colega se aproxima dele, mas ele não se importa. Ele não participa e nem se envolve nas atividades como a professora propõe. Ela se esforça para levar algumas coisas pensando que ele vai se interessar, mas ele não se interessa.

Ela realiza seu atendimento educacional por meio de rotina e chega a propor coisas diferentes para os dois, mas nem sempre tem êxito no que propõe. A família não se envolve muito com a escola e com a professora, visto que nem o leva e nem o busca – ele vai de Kombi – e, assim, o diálogo é muito pouco. A professora me contou que ela não conhecia ninguém da família, só sabia que ele tinha um parente com o mesmo problema e, por isso, a família dizia que era problema hereditário. Tem muita dificuldade de aprendizagem.

São somente as duas crianças em uma sala com uma mesa, duas cadeiras, um tapete com almofadas, uma pia, um armário e um quadro de rotina com as atividades ilustradas. A Mariana tem a fala desenvolvida e se relaciona mais com a professora. Ela tem um pouco de problema com o comportamento social, às vezes demonstra “manha” quando é contrariada. Não tem muitas relações sociais e interação com o seu colega de sala, chegou até a se aproximar dele algumas vezes, mas ele não correspondeu, mas ela tem interação com adulto, sempre quer atenção da professora e da mãe. Participa e se envolve nas atividades propostas pela professora. Estrela não tem ajudante e fica sozinha com os dois, realiza seu atendimento educacional por meio de rotina, com algumas atividades de estimulação. Propõe atividades diferentes para as crianças porque diz que o interesse delas é diferente, às vezes as atividades coincidem. Ela tenta integrá-los, mas eles não interagem.

A mãe de Mariana tem muita influência e envolvimento com a escola e a professora, o que às vezes chega a atrapalhar o andamento das atividades, pois como ela fica na instituição esperando, às vezes ela entrava na sala e ficava sentada em um canto. A professora ficava desconcertada em pedir para que ela se retirasse da sala. Tem hora que Mariana é muito agitada. Não tem dificuldade em relação às atividades escolares, mas tem dificuldade em se relacionar. Tem a linguagem desenvolvida, mas tem ecolalia. Não parece ter muita dificuldade de aprendizado, apesar de ainda não ler nem escrever. Prosseguindo a entrevista, Estrela disse como realiza os atendimentos e atividades com as crianças:

Excerto 12 - primeiro é assim, todo embasado em imagens, até porque são bem criancinha, é no concreto mesmo, com o quadro de rotina, o que vai fazer tem as imagens ali e aí a prática, a gente vai mostrando na prática o que vai fazer e mostra a imagem (...) eu gosto muito de jogos também, pra trabalhar com eles algumas brincadeirinhas, jogos diversos, tem o quebra-cabeça, tem o dominó, os livrinhos, é igual assim eu gosto de levando o entusiasmo pra eles voltado assim pra leitura, lógico que eles ainda são crianças, mas eu coloco os livrinhos, sento e leio pra eles, como se fosse assim uma aula de leitura mesmo, mesmo que eles não estejam muito ligado, até mais pra mostrar a adaptação com a sala de aula (Estrela professora do projeto do Kaio e da Mariana)

Ela ainda completou dizendo como é a rotina das atividades com a criança, ficando clara a relação entre ensinar e cuidar presente na educação infantil. Ela não mencionou o método específico trabalhado com as crianças, mas as atividades envolvem rotina, atividades escolares de prática de leitura, jogos e brincadeiras. Ela ainda completou a entrevista dizendo mais um pouco como trabalha com as crianças:

Excerto 13 - meio dia e meia o Kaio, chega de Kombi, a Mariana chega um pouquinho mais tarde porque chega de outra cidade, até que chega aqui.. a primeira coisa eu gosto de fazer muito a oração com eles, nos últimos dias talvez esteja muito assim apertada a questão mesmo de entrega de relatório então talvez a gente tá deixando assim passar alguma coisa, mas a primeira coisa eu faço a acolhida deles, depois eu faço a oração, tudo mostrando lá no quadro de rotina, lavo as mãozinhas pra qualquer atividade que for iniciar e logo já começo a fazer os trabalhos de leitura, eu gosto muito de começar com o livrinho, mostrar o livrinho, colocar na cadeirinha, eu sento também, como se eu fosse um aluno junto com eles, e daí vem a questão do alimento e cuidado, o Kaio precisa tomar a mamadeira, aí eu arrumo a mamadeira mostro pra ele lá o que eu estou fazendo, trocar a fralda, a ir ao banheiro, a questão da higiene, passo alguma atividade de jogos, dou um tempinho, eles tem um momento de descanso, eles precisam descansar também, eu não posso só assim atividade, atividade, deixo livre e tem o dia que nenhuma dessas atividades que eu estou dizendo funciona, tem o dia que não funciona, aqui tem muitas apresentações, talvez eu tenha que modificar ali, a gente ia, por exemplo, fazer um jogo naquele momento, mas aí tem uma apresentação que os meninos precisam ir pra lá participar pra socializar com os demais, uma festinha de aniversário, aí tem a hora do lanche né, que é tudo explicadinho, hora do jantar, hora do recreio eles já entendem o sinal quando toca que horas pode sair, e aqui dentro da sala é a mesma coisa, tem que comportar nas regras de sala de aula mesmo, eles são alunos, crianças.. primeiro eles são pequenos, são crianças especiais aqui da educação inclusiva entre aspas né especiais, porque todo mundo são especiais, todas as pessoas, mas eles assim são bem disciplinados, não fazem o que querem não, sempre aqui tem o não o sim né, depende se for sim é sim, se for não é não, eu tenho assim o pulso forte com eles. (Estrela professora do projeto do Kaio e da Mariana).

Em relação aos serviços oferecidos pelo AEE no município pesquisado, percebe-se um baixo número de crianças atendidas. Das dez crianças observadas, somente duas

participam desse atendimento. João realiza no contraturno em outra escola diferente da que estuda regularmente e Leandro tem o AEE na própria sala de aula comum, duas vezes por semana, com a professora Susana. Em relação à oferta de AEE, as autoras Talarico e Laplane (2016), em sua pesquisa no interior de São Paulo, registram que “Os relatos de familiares exemplificam casos em que os alunos não eram atendidos pelo AEE, embora esse serviço fosse oferecido pela escola em que estavam matriculados” (TALARICO e LAPLANE, 2016, p.48). Isso demonstra que a demanda pelo atendimento é maior do que a oferta oferecida pelas escolas.

Além disso, os alunos que estão no CAEE na sala de estimulação precoce e no projeto para crianças com TEA não participavam do AEE. Eles realizam as atividades propostas em sala pelas professoras pedagogas, ainda têm a aula de educação física na piscina e o atendimento com fonoaudióloga, mas não são atendidos pelas professoras de AEE que atuam no CAEE. A justificativa, no momento da minha observação, é que tinham muitas crianças, poucos professores e que, por isso, estavam priorizando aqueles que estavam matriculados na rede regular de ensino e iriam só para fazer o AEE no CAEE.

A professora Susana é concursada da rede e foi remanejada para fazer o AEE de todas as crianças de um colégio especificamente em que havia muitas matrículas de crianças com deficiência. Destinaram uma sala para ser a biblioteca e a sala de recursos multifuncionais (SRM), onde ela fica o tempo todo, retirando de hora em hora as crianças da sala para fazerem o atendimento. Ao questioná-la sobre qual seria a função do AEE ela disse que:

Excerto 14 - é tentar ajudar essas crianças com dificuldades, orientando, fazendo várias orientações, fazendo tipo reforço, através do lúdico, trabalhar mais a questão do lúdico pra você vê se a criança desenvolve mais, desenvolve o raciocínio, a linguagem, a questão da alfabetização, melhorar esse acesso a aprendizagem. (Susana, professora de AEE do Leandro 9 anos)

A professora Susana possui um conhecimento sobre as funções do AEE, contudo, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 2008, que dispõe sobre o AEE, esse não pode ser considerado um reforço escolar, como foi mencionado pela professora. De acordo com o artigo 2º, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º (PAEE);
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
 IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, p.01)

Mais uma vez se nota um descompasso entre a formação dos professores em relação à educação especial, aos alunos com deficiência, para poderem atuar no AEE. Em outro momento da entrevista foi questionada como deveria ser o atendimento com crianças com TEA e em particular como ela estava desenvolvendo o trabalho com o Leandro. Susana relatou que:

Excerto 15 - se você tentar falar muito com ele, ele não atende, fica cansativo, o autista você não pode tá falando muito, é só os comandos básicos né, e as informações básicas, você fala assim “de quem que é esse desenho? É do Leandro” aí você vai lá e registra o nome dele, que ele gosta que chama de Leandro ((fala o apelido dele)). Todos os desenhos que eu fiz com ele eu comecei já a trabalhar essa questão das letras, aí falava: “vamos colorir? Vamos pintar? Vamos fazer o recorte? Vamos fazer a bolinha de papel? Vamos fazer o mosaico com vários pedaços de papel colorido? ” Aí desenhava e falava o nome do desenho, por exemplo, peixinho, balão, coração, florzinha, árvore, aí nós vamos fazendo para ele saber o nome, começar já a guardar e as vezes eu escrevia também “peixe, balão, árvore” para ele começar o processo de alfabetização porque a preocupação maior era isso, porque é 3º ano e ele não reconhecer nem as letras do nome dele (Susana, professora do AEE do Leandro 9 anos, grifo nosso)

Ela demonstrou ter pouco conhecimento na área do TEA por conta da sua insegurança e que tinha “ido atrás” para entender do assunto após a demanda de crianças com o transtorno. Em comparação com as outras professoras entrevistadas, ela possuía um conhecimento um pouco maior sobre o TEA, visto que algumas professoras nem conheciam o novo termo “transtorno do espectro autista” utilizado após o DSM-V. Em relação às atividades específicas do Leandro, é possível perceber que ela não menciona a utilização de um método, mas fala que, para autista, deve-se usar comandos básicos, uma característica das atividades desenvolvidas pela teoria comportamental.

Leandro é uma criança que não consegue falar nenhuma palavra, só emite sons aleatórios. Tem dificuldade de olhar nos olhos e não é alfabetizado. Ele é obeso e come compulsivamente, principalmente comidas não saudáveis, como os industrializados. Ele não age agressivamente, mas não tem um comportamento dito “adequado” diante das outras crianças, visto que não obedece a ordens, não tem relações sociais e não interage nem participa da aula, embora faça as atividades propostas pela professora Susana. Ignora tudo que acontece a seu redor, tem tendência ao isolamento, mas ao mesmo tempo parece perceber o que está acontecendo. A professora regente e de AEE não realizam um trabalho em conjunto.

Susana consegue realizar um bom atendimento educacional com a criança, promovendo diversas atividades que estimulam a fala, a escrita, a leitura, o desenho e a coordenação motora. Já Cristina, a professora regente, em momento algum envolve Leandro nas demais atividades de sala. A criança está na sala somente de corpo presente. Algumas vezes os colegas iam lá no seu “cantinho”, no fundo da sala, para ver o que ele estava fazendo, olhando com curiosidade e ficavam com vontade de fazer o que ele fazia. Mas a professora regente parece não assumir a responsabilidade e deixa por conta da professora do AEE.

Susana me relatou que ele toma um medicamento forte e ela acha que é até por isso que ele bebe muita água, gosta de levantar toda hora para ir ao banheiro e brincar com água. Parece que a família não tem envolvimento com a escola, com os professores, ela deixa a criança e busca sempre com pressa, nunca para e conversa ou troca informações com a escola. Leandro é uma criança aparentemente com um perfil tranquilo, consegue se concentrar em algumas coisas, mas tem dificuldade de aprendizagem.

É possível perceber também a opinião das mães em relação aos serviços de apoio. Luzinete, mãe do Kaique, ao ser questionada sobre sua opinião dos atendimentos, dos serviços de apoio, porque ela colocou o filho para participar desses atendimentos e como ela avalia a necessidade dos mesmos, respondeu que:

*Excerto 16 - é excelente por que, a fonoaudióloga eu vou começar a explicar pela fonoaudióloga, ela trabalha muito a fala, se não fosse ela trabalhando junto comigo junto com os outros tratamentos ele não estava falando, que ela estimula, ela tem como falar e ela pode me ensinar, aí ela me ensinou um pouco como trabalhar com ele em casa como fazer exercício com ele, ela já me ensinou, então eu aprendi e vou fazendo com ele né, então a fonoaudióloga é muito boa. O CAEE é muito bom estimula ele demais e **faz o mesmo trabalho que a escola normal** faz, então uma ajuda a outra, você está entendendo, a equoterapia é muito bom porque estimula, a equoterapia ela tem 2.700 movimentos um cavalo tem, então o movimento do corpo na hora que o cavalo anda ele vai movimentando e aquilo vai ajudando. Qualquer ajuda é boa. (Luzinete mãe do Kaique, 7 anos, grifo nosso).*

Márcia, mãe da Mariana, também opina sobre o atendimento do CAEE comparado à escola, pois anteriormente ao ingresso no CAEE ela havia matriculado sua filha em uma creche e sua experiência não foi satisfatória, pois Mariana é bem inquieta e a escola não sabia trabalhar com ela:

*Excerto 17 - Pesquisadora - o que você achou do serviço aqui do CAEE?
Márcia – está muito bom, bastante, até quando ela vem pra cá e ela volta lá ela tá bem mais tranquila sabe, aprendeu mais, já aprendeu bem mais (...) eu tentei colocar ela lá na creche, mas olha é muito difícil lá, porque as professoras falavam que não sabiam lidar com ela, achava o*

comportamento dela era diferente das outras crianças e não conseguia, mas assim.. eu creio também que foi um pouco de falta de querer também, elas não davam muito o braço a torcer, elas já sabiam do jeito que ela era sabe e elas não davam muito o braço a torcer pra isso. (Márcia mãe da Mariana 3 anos)

Tínhamos uma hipótese em relação a como muitos dos serviços de apoio oferecidos às crianças eram realizados. Muitas das queixas em relação ao desconhecimento do TEA e, portanto, a dificuldade em trabalhar com essas crianças também havia sido discutida em pesquisas anteriores. O que surpreendeu nas observações e relatos dos professores e profissionais do serviço de apoio foram que as práticas desenvolvidas por eles têm sido práticas educativas pedagógicas, que normalmente são realizadas na escola, conteúdo e currículo a ser trabalhado na escola. Isso demonstra que os serviços de apoio têm se apropriado de atividades pedagógicas escolares para trabalhar com as crianças e não mencionam métodos específicos de suas áreas para atuar com as mesmas, corroborando com a ideia de que não há um método ideal a ser seguido.

Foi possível perceber que as práticas educativas vivenciadas pelas crianças nesses espaços de serviço de apoio são, para além de atendimentos clínicos e terapêuticos, espaços de aprendizagem pedagógica que têm contribuído para o desenvolvimento dessas crianças. As mães demonstram gostar do trabalho realizado nos serviços de apoio e percebem que as crianças estão se desenvolvendo. Contudo, é perceptível que ainda não há um “sistema de influências” em que os profissionais consigam articular seus atendimentos e fazer um planejamento em conjunto. Cada profissional trabalha individualmente e, muitas vezes, a criança realiza atividades muito semelhantes em diferentes serviços.

Tendo em vista esses resultados, foram suscitados alguns questionamentos para a discussão: Como essas interações sociais realizadas no atendimento educacional interferem/contribuem no desenvolvimento? Por que os atendimentos nos serviços de apoio coincidem/repetem/reforçam o atendimento pedagógico? Será que realmente há uma falta de formação específica para os profissionais envolvidos? O cumprimento burocrático de certas atividades causa desinteresse? Há incongruências/exigências político-administrativas que “vêm de cima” e atrapalham o exercício dos profissionais? Percebe-se que ainda não há um “sistema de influência” que faça as relações de todos os atendimentos, no qual os profissionais trabalhem em articulação. Além disso, eles não têm certeza de que metodologia estão utilizando.

Podemos concluir, portanto, que na riqueza de vivências dos serviços de apoio existem espaços com maior experiência de socialização do que outros, como é o exemplo da

Equoterapia, onde a criança parece se desenvolver mais. Já espaços clínicos, pequenos e fechados tendem a não contribuir tanto com a vivência da criança, como é o caso da fonoaudiologia. Não é possível fazer as combinações dos “melhores” atendimentos para as crianças, pois cada uma se desenvolveu de uma maneira, mas aquelas crianças mais novas, que participam de mais de um serviço de apoio, como Kaique e Yan, parecem ter seu desenvolvimento mais satisfatório do que as aquelas mais velhas que não participam de nenhum atendimento como Kaio e Marcos. No próximo ato seguiremos com a discussão mais específica da educação dentro da escola.

3.3 - Práticas Educativas e Inclusão: o atendimento educacional escolar em destaque

Sabemos que a inclusão escolar é uma das políticas que tem promovido, nas últimas décadas, a escolarização de alunos dos grupos minoritários, entre eles as pessoas com deficiência, excluídos socialmente, embora nem sempre a escola esteja preparada para receber esses alunos. Porém, muitos desses processos de educação estão mais centrados na integração do que na inclusão. Alguns documentos internacionais e a legislação têm contribuído para difundir e normatizar as práticas educativas de inclusão, que envolvem, de um modo geral, o ensino regular, a Educação Especial e as instâncias públicas e privadas.

No âmbito internacional há documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, a legislação incorpora os princípios dos documentos internacionais e, entre as principais leis, encontram-se: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (2001, 2014), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros documentos que têm proclamado os direitos do homem e, dentre eles, o acesso à escola regular como direito de indivíduos com deficiência. (MENDES, 2006; LIMA, LAPLANE, 2016).

Para completar a discussão sobre o atendimento educacional ofertado às crianças de 0 a 10 anos com TEA participantes da pesquisa, vamos descrever as práticas educativas vivenciadas por essas crianças nos espaços educativos dos quais elas participam, mais

especificamente aquilo que vem sendo realizado nas escolas. Ao ser questionada sobre como são realizadas as atividades com o aluno, a professora regente Cristina disse que:

Excerto 18 - as atividades do Leandro são todas separadas, tanto é que ele tem uma mesa na sala separada, ele não senta na cadeira iguais as crianças numa cadeira normal, ele tem uma mesa pra ele, porque eu tenho uma caixa na sala de aula que eu falo que é a caixa do Leandro, eu chamo de cantinho do Leandro, então assim a gente tem um material que eu trabalho com ele, é muito papel, é revista, é cola, é pincel, é tinta, é tesoura é: brinquedo pedagógico, bastante brinquedo pedagógico (Cristina, professora regente Leandro 9 anos)

O aluno com TEA não realiza as atividades que estão previstas no currículo do 3º ano do ensino fundamental, do qual ele faz parte, e está segregado dentro da sua própria sala, fazendo atividades totalmente diferentes das outras crianças. É necessário problematizar que é preciso sim pensar em uma atividade diferenciada para essa criança, mas é preciso ressaltar antes uma adaptação curricular em vez de outros tipos de tarefas que destoam completamente do conteúdo estudado. Inserir o aluno com TEA na classe comum significa inclusão escolar? Criar espaços distintos de ocupação de alunos com e sem deficiência configura inclusão escolar? Cabe questionar qual é o papel da escola e o trabalho que a ela vem de fato desenvolvendo com as crianças com TEA. Em uma das observações a pesquisadora conversou com a professora Susana, do AEE (mencionada anteriormente), durante o atendimento e ela relatou como tem acontecido o atendimento com ele. Segue a descrição do episódio dessa observação:

Episódio 2 - O Leandro fica em uma mesinha no fundo da sala de costas para o restante da turma e a professora do AEE Susana fica do lado dele. Ela me explicou que ela faz o atendimento com ele lá porque ele acostumou e não gosta de ir para a sala do AEE. Então duas vezes na semana ela fica com ele fazendo o atendimento e nos outros três dias ele fica com a professora de apoio lá no mesmo local dito "Cantinho do Leandro". A primeira atividade que a professora do AEE Susana pediu para ele fazer é cortar papel, dizendo ela que ele tem fixação com a tesoura, consegue cortar muito bem com as duas mãos, mas não consegue ler nem escrever, não é alfabetizado. (Episódio do Leandro no AEE).

Este episódio demonstra como tem sido a relação da professora regente com a professora do AEE. Primeiramente a professora do AEE parece realizar aquilo que seria papel do professor de apoio ou até mesmo de apenas um cuidador. O aluno está inserido na sala de aula apenas fisicamente, pois parece não fazer parte daquele espaço. Sabemos que a inclusão envolve as relações que a criança estabelece na classe, para além da inserção dela no espaço,

pois não é apenas a presença dela no ambiente da escola. Mais uma vez demonstra o desconhecimento por parte da escola e dos professores de como lidar com a situação.

Há uma preocupação em relação à formação de professores na perspectiva da educação especial. Todos os professores entrevistados disseram que, em sua formação inicial, não foram abordadas questões sobre a educação de alunos com deficiência e nem todos buscaram em sua formação continuada estudar sobre o assunto. A professora Marli, com 21 anos de experiência docente, ao ser questionada se a educação de alunos com deficiência foi contemplada em sua formação, em alguma disciplina ou discussão, disse:

*Episódio 19 - M - eu num lembro, eu acho que não, não (...)
 Pesquisadora – e o que você sabe sobre a educação de crianças PAEE?
 M - na verdade quase nada porque não é oferecido, (...) a gente se vira e seja o que Deus quiser. (Marli, professora regente do Henrique de 6 anos).*

Henrique é seu aluno e, por mais que a formação da professora tenha lacunas, ele é uma criança inteligente e se desenvolve bem cognitivamente. Durante as observações percebi que Henrique tinha dificuldades nas relações sociais, interação com os colegas, principalmente na hora do recreio. Não tinha dificuldade de aprendizagem e se envolveu nas atividades acadêmicas, participando das aulas. A professora Marli organizou o atendimento educacional do Henrique da mesma forma das outras crianças, seguiu a mesma metodologia, o mesmo conteúdo e a mesma atividade, que normalmente era realizada em uma folha colada no caderno. Nas suas aulas foi observado que ela não explorou atividades em grupo para ajudar Henrique a se relacionar melhor com os colegas.

Percebi que há envolvimento dos familiares com a escola e com a professora em relação à entrega do medicamento, mas não dialogam muito. A professora desconhecia qual seria a deficiência da criança, mas a secretária e a diretora sabiam e, portanto, o tratavam de maneira diferente, sendo mais firmes e brigando quando ele ficava agitado. As demais crianças tentaram se aproximar dele algumas vezes, mas sem êxito, muito raramente ele procurava as outras crianças, só uma menina de quem ele se aproximava mais. Os perfis de temperamento da criança oscilavam dependendo do dia. Henrique tem linguagem desenvolvida.

Percebemos que muito das práticas educativas com as crianças estão relacionadas ao comportamento da criança e o discurso em relação a uma formação precária se mantém. A professora Inácia, com 6 anos de experiência docente, ao ser questionada se a educação de alunos com deficiência foi contemplada em sua formação, alguma disciplina ou discussão, também disse:

Episódio 20 - I - não, não tive, eu nunca tive isso não

P – E algum curso?

I - não nunca tive (Inácia, professora regente da Sara de 2 anos).

Sara possui um desenvolvimento cognitivo diferente das outras crianças na sua sala, é um pouco mais lenta. Durante as observações percebi que ela tinha dificuldades nas relações sociais e na interação com os colegas. Participou de alguns momentos, como fazer coreografia e fazer o som da melodia de algumas músicas. A forma de ensino com a Sara em relação às atividades eram as mesmas das outras crianças, não era pensado em nada diferente e específico para ela. A única coisa que era específica para ela era o modo de agir ao brigar, uma vez que as professoras pareciam mais punitivas com ela. Nas aulas foi observado que as professoras não exploraram atividades em grupo para ajudar Sara a se relacionar melhor, passava grande parte do tempo dentro do berço pois era agressiva e bastante agitada, já as outras crianças ficavam no chão.

Percebi que não há envolvimento dos familiares com a escola e com a professora, pois elas não sabem de muita coisa sobre a criança. Algumas informações foram dadas por mim para as professoras, quando perguntei para a mãe em conversas informais. As professoras desconheciam muito das atitudes e comportamentos da Sara, mas me relatavam que todo dia de manhã quando a mãe a deixava e na hora de buscar sempre conversavam sobre a criança. As outras funcionárias da escola enxergam Sara como uma menina custosa e sempre que preciso a secretária é chamada para fazê-la dormir.

As demais crianças tentaram se aproximar dela algumas vezes, mas sem êxito, muito raramente ela procurava as outras crianças. O temperamento da Sara é agitado, tem muita dificuldade para aceitar o não e parece provocar certas situações como forma de chamar atenção. Apresenta uma boa comunicação com o olhar, mas não tem a fala desenvolvida ainda, olha nos olhos de todos e somente quando está com vergonha é que tampa o olho com a mão. Das crianças até agora apresentadas, ela é a que tem a estereotipia mais avançada, bate repetidas vezes a cabeça e o peitoral no berço, fazendo um som com a boca toda vez que bate, o que ocasiona calos, hematomas e feridas na região. A mãe relatou que ela também faz isso em casa antes de dormir e na hora que acorda.

Percebe-se que, além da falta de formação, muitas vezes há uma falta de interesse por parte das professoras de buscarem conhecimento sobre a criança em si e não só sobre a deficiência, no caso o TEA. Continuando a entrevista com essas professoras, observa-se que elas não têm a formação, mas que sentem a necessidade de alguém que pudesse auxiliar e que é preciso fazer algo diferente para essas crianças. Quando questionada como são suas práticas

educativas pensando na criança com TEA dentro de sala de aula, a professora Marli disse que não é pensado nada diferente para a criança, o que pode ser ressaltado na fala a seguir:

Episódio 21 - eu reconheço que não é a prática certa, porém sem uma pessoa para ajudar que já foi tirada a pessoa que acompanhava ele, foi deslocada para outra sala, teria que ter uma pessoa pra estar acompanhando mais de perto, talvez com material diferente pra ele, pelo menos uma pessoa pra acompanhar porque fica bem difícil, as salas são bem cheias, uma das coisas que eu acho que deveria observar antes de colocar uma criança que necessita de cuidado especial seria a quantidade de aluno na sala, mas isso nunca é visto, a gente tem na faixa, eu tinha até 30, aí saiu um pouco, então isso aí não é observado e a gente reconhece que não é fácil é quase impossível tá acompanhando ele na medida que ele necessita (...) então eu acho que deveria ter essa pessoa capacitada, porque a gente não tem capacitação nenhuma, não tem conhecimento, na verdade eu nem sabia que ele tinha o autismo, eu fiquei sabendo agora esses dias (...) chega entrega o laudo que quiser a gente vai atrás lê o que está lá e pronto, então assim eu não sei (...) então, o que seria bom ter essa pessoa pra ajudar é porque igual eu falei ele é bastante ansioso então no momento dele desenvolver a tarefa as atividades dele ele fica bem ansioso ele faz correndo ele erra letras não porque ele não sabe, porque ele precisa ter alguém pra estar ao lado auxiliando falando pra ele mais devagar, ele gosta de pintar porém a ansiedade prejudica um pouco porque ele faz tudo correndo tudo rabiscado. (Marli, professora regente do Henrique com 6 anos, grifo nosso).

Fica claro o desconforto da professora ao dizer sobre sua prática com a criança, pois ela acredita não ser a atitude certa, mas ela disse que precisava de alguém para ajudá-la. Dessa forma é preciso problematizar todas as questões que envolvem a educação especial e a inclusão, desde a formação dos professores até suas práticas educativas. Garcia (1999) discute que a educação especial conhecida por Vigotski, em seu país, tinha outros tipos de influência e contexto e que sua crítica dizia respeito àquele modelo de escola especial russa que separava e isolava os sujeitos em um mundo restrito e adaptado àquele tipo de deficiência.

Portanto, considerava que um ser absolutamente adaptado não teria impulsos para desenvolver-se e que na inadaptação encontra-se uma fonte de possibilidades de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997). Por essa fala da professora Marli podemos perceber que aqui no Brasil a educação especial também atravessa essa dificuldade, pois nas queixas apresentadas ela não consegue o impulso necessário para as possibilidades de desenvolvimento daquele aluno.

Vigotski (1997) também critica o programa reduzido de conteúdos e métodos simplificados de ensino para as pessoas com deficiência. Mais que uma escola para inclusão de pessoas com deficiência, a escola deve ser um local para a educação. “E, neste sentido, o privilegiamento do abstrato frente ao concreto, o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, deveriam ser as metas. Elaborava, desta forma, uma forte crítica à ênfase no exercício das funções sensoriais e motoras, em detrimento das cognitivas” (GARCIA, 1999, p. 05).

Outra questão ressaltada nas observações e entrevistas é que ainda há um desafio entre a equipe de saúde e a educacional, não somente no sentimento de estar “perdida” dentro da sala de aula. Muitas atividades se repetem entre os profissionais da equipe de saúde e da equipe educacional, pois nenhum profissional sabe ao certo lidar com aquela criança para o seu desenvolvimento. Além disso, o número de alunos por sala é um fator que precisa ser levado em conta, pois não existe uma política que estruture a organização das turmas. A necessidade de serviços de apoio no âmbito da classe comum é prevista nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNEB) de 2001. Até mesmo a organização espacial, espaço físico e social ocupado pelos alunos interfere nas atividades.

Resende (2006) problematizou a questão em seu artigo sobre o trabalho pedagógico, ressaltando que “O educador (...) em uma realidade monitorada e fortemente impregnada de princípios que não os da inclusão, do respeito, do direito pelo saber e pelo viver dignamente, pode estar reforçando a condição de objetos sociais e não de sujeitos históricos – mediatizantes e mediatizados” (RESENDE, 2006, p. 16).

É possível perceber, pela fala da professora Marli, que a sua atuação pode dificultar a articulação entre as relações sociais e as aprendizagens de seu aluno, portanto ela está imbricada no produtivismo dessa sociedade que não valoriza o trabalho pedagógico como práxis. Já na fala da professora Lúcia, observa-se que ela disse que tenta realizar alguma atividade diferenciada com a criança, mas que não trabalha com nada específico para ela. Quando questionada como são suas práticas educativas e atividades pensando na criança com TEA dentro da sala de aula, ela relatou que:

Episódio 22 - se eu falar pra você que é diferenciada eu vou estar mentindo ((risos)), porque o que eu trabalho com os meninos eu trabalho com ela também, eu as vezes até tento assim, eu não sei se você observou, seria muito mais fácil pra mim deixar ela no berço, ficar lá, mas assim eu desço ela todos os dias, eu tento sentar com ela pra fazer atividade, pra fazer com que ela preste atenção, pra que ela sente pra ouvir uma historinha, que ela sente para folhear um livro, que ela sente pra rasgar uma revista, que ela participe de tudo aquilo que os meninos estão fazendo, mas a atividade que eu desenvolvo com os meninos eu desenvolvo com ela (...) considero, com certeza, eu acho que eu deveria ter mais tempo e realizar algumas atividades específicas com ela, com certeza o desenvolvimento dela seria outro, assim dar atenção, uma atenção maior pra ela, poder estar com ela ajudando e auxiliando ela o tempo todo, mas não tem jeito (...) assim o desenvolvimento de habilidade, coordenação motora, de linguagem, as

atividades que eu desenvolvo com os meninos eu desenvolvo com ela também, não há nada diferenciado. (Lúcia, professora regente da Sara).

Em relação a essa professora foi possível perceber nas observações de suas aulas uma dificuldade primeiramente ao trabalho em relação à educação infantil e, portanto, intensificada na educação especial principalmente em relação ao tempo. Ela acredita que o desenvolvimento seria outro se ela tivesse mais tempo, então ela realiza a mesma atividade com todas as crianças, sem considerar as especificidades.

Resende (2006) acrescenta em seus estudos que “O desafio é concretizar ações que não se limitem a conceber processos educativos ditos ‘democráticos’, porque ‘iguais’ para todos, mas processos que permitem convivência enriquecedora capaz de permitir vivências e saberes diversos caracterizam a diversidade” (RESENDE, 2006. p.18/19).

O atendimento educacional oferecido às crianças com TEA são pautadas na máscara do desconhecimento e na falta de formação colocada pelos profissionais, ressaltando apenas aquilo que falta, muitas vezes rotulando, classificando e estigmatizando a criança. Nesse sentido, promovem a marginalização “do modo que o quadro sintomático passa a se materializar na criança, ocultando a sua identidade (...). Compreender que a criança com autismo é um sujeito aprendente faz toda a diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecidas nos diversos espaços de aprendizagem” (ORRÙ, 2016, p.11).

Além do desconhecimento dos profissionais, existe uma série de barreiras político-administrativas (secretarias municipais fiscalizadoras, relatórios a serem preenchidos, projetos nos quais são obrigados a trabalhar na escola, tempo exíguo para o exercício satisfatório do atendimento as crianças com TEA) entre outros tantos obstáculos que podem ser dificuldades enfrentadas no atendimento educacional dessas crianças.

No que tange o ensino formal, compartilhamos da perspectiva de Vigotski de que é preciso substituir as ações pedagógicas baseadas na repetição, na cópia ou na experiência concreta e investir no desenvolvimento do pensamento abstrato. No caso das crianças com TEA, a capacidade de abstração está comprometida, o caminho para a formação das funções mentais superiores está prejudicado – “a escola não deve apenas se adaptar às insuficiências da criança, mas também combatê-las, superá-las” (VIGOTSKI, 1997, p. 36). Para Vigotski, as questões sociais devem ser consideradas principais na educação, pois “ao trabalhar exclusivamente com representações concretas e visuais, freamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual” (VYGOTSKI, 1997, 119).

É preciso conhecer tanto o lugar ocupado pela deficiência na vida da criança como os recursos disponíveis para a realização da compensação social. É a partir da mediação que ocorre a compensação, seja ela realizada pela apropriação de novos instrumentos e satisfação das necessidades colocadas pelas imposições da vida cotidiana, seja pela mediação possibilitada pela reformulação e evolução dos signos associados à deficiência.

Essa teoria é explícita na investigação de Vigotski em relação aos conceitos cotidianos e aos conceitos científicos que são ensinados à criança através da educação escolar. “Ora, essa é uma questão fundamental para os educadores, pois ela toca nas questões do que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar e por que ensinar” (DUARTE, 2000, p. 86). Trata-se, portanto, da função social da escola.

Corroborando com a ideia de Silva (2015), que analisa em sua pesquisa a subjetividade social em seus processos de constituição e configuração nos contextos escolares de aprendizagem de estudantes com TEA no que concerne às práticas pedagógicas dos professores, a escola precisa mudar sua atitude em relação às práticas desenvolvidas com esses estudantes:

Em relação ao estudante com autismo, principalmente devido às alterações comportamentais que o quadro pode trazer ao indivíduo, a educação trabalha com o treino de comportamentos sociais de forma mecânica e descontextualizada, priorizando o uso de técnicas de modelagem de comportamento. A escola não deve se direcionar somente às alterações comportamentais ou psicológicas da personalidade que podem existir diferenciadamente nos estudantes com autismo. O trabalho pedagógico, em sua essência, não se direciona às alterações orgânicas e psicológicas que podem existir nos indivíduos, mas, de modo singular, às crianças, aos adolescentes e aos adultos. (SILVA, 2015, p.37)

Uma educação escolar eficaz, conforme Vigotski (2006), deve considerar nos processos de ensinar/aprender a centralidade da zona de desenvolvimento próximo, estimulando e ativando processos internos de desenvolvimento da consciência no aluno, mediados por outros parceiros. Em síntese, na teoria vigotskiana, não há sincronia entre desenvolvimento e aprendizagem – esta última impulsiona o processo de desenvolvimento próximo, estimulando aquisições internas.

Nas observações e na entrevista da professora regente Elisabeth, percebe-se que suas práticas e seu conhecimento sobre TEA se destacam em relação aos outros professores. Seu aluno João despertou nela a curiosidade e, assim, buscou estudar o assunto para (re)pensar sua prática. Quando questionada sobre o que seria o TEA ela respondeu que:

Excerto 23 – Pra mim seriam aquelas características da dificuldade de

socialização né, tem a questão da inteligência tem o QI elevado, o que me chama mais atenção é essa questão, da repetição de atos, de comportamentos e a questão da socialização que é mais comprometida. (Elisabeth, professora regente do João 2 anos).

A professora Elisabeth é mais dinâmica e tentou por várias vezes interagir João com os outros colegas e nas atividades. É perceptível que as ajudantes que seriam da sala toda ficam quase exclusivamente com ele o tempo todo. O atendimento educacional realizado com as crianças envolve brincadeiras, atividades lúdicas, filmes, músicas e contação de história. Todas as atividades são as mesmas para todos, não é pensado em nada diferente para João.

A estrutura das atividades, organização, funcionamento e rotina na creche são bem determinadas e seguem um padrão. Acredita-se que a família tem uma boa relação e envolvimento com a creche, principalmente com a professora Elisabeth. João não tem dificuldade em relação a conteúdo e tem linguagem desenvolvida, como foi mencionado anteriormente em relação à língua inglesa, mas não dialoga muito. Além disso, tem dificuldade em se relacionar e fazer as atividades junto com os colegas. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil é diferenciada, está pautada na mediação e nas interações sociais de rotinas fixas e atividades itinerantes, como segue no quadro abaixo:

Quadro 13: Rotina de atividades na Educação Infantil

Atividades Fixas				Atividades Itinerantes
Chegada	Banho	Refeitório: lanche e almoço	Descanso - Sono	Exemplo.: Contação de História; Brinquedos e Brincadeiras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações das entrevistas e observações.

João é uma criança que realiza as atividades de rotina de forma diferente. É interessante perceber que, por mais que a criança na Educação Infantil precise de uma rotina para a organização das suas atividades e, especialmente as com TEA precisam ser previamente avisadas sobre o que vão realizar, ele não acompanhava toda a rotina como as outras. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental não havia uma rotina de atividade fixa, como banho ou descanso. As professoras organizavam o quadro de horário das matérias, mas mesmo assim as crianças observadas tinham dificuldade de se adequar.

Tendo em vista as características da criança e o atendimento educacional realizado na escola, acreditamos que o professor em suas práticas educativas precisa conhecer as particularidades de cada aluno para identificar suas possibilidades e dificuldades e, assim, favorecer o desenvolvimento, independente da condição que ele apresente. Para Barbosa, Alves, Martins (2010, p.02):

a atividade educacional do(a) professor(a) de Educação Infantil precisa ser compreendida a partir da relação teórico-práticas, assumida como uma relação recíproca, em que a prática é referência vital para a organização do pensamento teórico de todo o professor, mas que, ao mesmo tempo, não pode ocorrer isolada desse processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo.

A mediação pedagógica tem sido uma categoria pensada como constituinte da prática do professor, com a construção de diálogo no qual o professor não é o centro do processo com rigidez nas atividades, e nem o aluno assume a prática espontaneísta e improvisada nas atividades. As práticas educativas precisam ressaltar a imaginação, a criatividade, a alegria, a afetividade, a reconstrução de modos de viver, compreendendo os conflitos da sociedade, favorecendo o brincar como umas principais atividades para a infância (BARBOSA, 2010). Continuando a entrevista com a professora Elisabeth, quando questionada sobre as atividades realizadas com as crianças, ela disse que:

Excerto 24 – eu sou do turno vespertino, então eu começo a trabalhar meio dia, do meio dia as duas as crianças estão em repouso, após esse horário duas horas eles são despertados e a gente arruma pra vir pro lanche, a gente lancha, inicialmente o João aqui dentro do refeitório ele tinha o comportamento de ficar mais individualizado, porque ele se recusava a sentar junto com os meninos, com o passar do tempo a gente foi colocando ele mais próximo até chegar o ponto de sentar na mesma mesinha, então depois que a gente faz a refeição a gente retorna pra sala e tem a atividade pedagógica que a gente faz, é contação de história, atividade de registro, dinâmicas corporais e depois disso a gente dá o banho, faz a higiene corporal, na última etapa a gente tem a contação de historinha e: com músicas e daí as crianças já ficam aguardando pros pais buscarem. (Elisabeth, professora regente do João de 2 anos)

Percebe-se que ela tenta realizar a inclusão dessa criança, tentando aproximá-la das demais para desenvolver suas relações sociais, mas ele tende ao isolamento e a relacionar-se somente com os adultos. Além disso, a educação infantil tem uma peculiaridade, como discutida anteriormente, de ter uma rotina bem definida. Quando ela foi questionada se realiza algum trabalho específico voltado para o João, ela afirmou que:

Excerto 25 – o conteúdo é proposto igual, sem nenhuma distinção, agora na maneira, quando é para ser executado aí a gente fica próximo do João, com mais atenção voltada pra ele, até pra estimular que ele realize, que ele consiga realizar conforme os outros, a questão da atividade de registro, por exemplo, se a gente tiver trabalhando a cor, a cor azul, a tarefa de registro vai ser igual pra todo mundo né, agora como ele necessita de uma atenção melhor, a gente fica mais próximo dele na hora da execução, mas tudo é igual. Quando são propostas as atividades de registro ele realiza, só o que

ele não gosta muito de realizar é quando a dinâmica é voltada pra questão da massinha de modelar, fazer bolinha de papel crepom, que é onde a gente trabalha a questão fina né, motora fina, ele não gosta, essa questão do tato é o que ele menos realiza e dinâmicas corporais também como desenvolvimento motor ele não participa. As rodas de contações de história ele participa no canto dele, ele não fica no grupo não. (Elisabeth, professora regente do João 2 anos).

É interessante perceber que essa professora busca, durante as suas aulas, incluir o aluno João nas atividades, mas nem de tudo ele participou, a grande maioria do tempo ele estava isolado. Quando tinha a monitora, ele ficava muito tempo no colo dela e só interagia com ela. Além disso, ela acredita ser necessária uma professora para acompanhar mais de perto o desenvolvimento da criança. A ideia que é indispensável o acompanhamento de uma professora que esteja ao lado dele é uma condição apresentada em várias pesquisas em Goiás, uma vez que um dos serviços de apoio implementados em Goiás foi o professor de apoio à inclusão, que atua no âmbito da classe comum.

Já Ítalo, por exemplo, é uma criança que tem muito interesse em objetos eletrônicos. Tem uma certa lentidão para a realização das atividades, mas no final a professora fica do lado dele e ele faz tudo corretamente. Glória, que é sua professora regente, não realiza atividades específicas para ele – o planejamento, a atividade e a avaliação são os mesmos das outras crianças e ele realiza com êxito. A família parece ter um bom envolvimento com a escola, pois sempre que vão deixar ou buscar dialogam para saber como tem sido o comportamento dele. Os perfis de temperamento de Ítalo se alteram muitas vezes ao dia, com momentos de grande euforia e momentos de isolamento. Acredito que sua maior dificuldade em alguns momentos seja a concentração, pois é muito inquieto. Tem uma boa interação e aprendizagem com os colegas e os adultos. Tem um bom desenvolvimento cognitivo e de linguagem.

Tal situação difere das práticas educativas realizadas pela professora regente de Kaique. Logo no início das minhas observações percebi que a professora não o envolvia nas atividades, mas depois começou a deixá-lo participar. Ela realiza o atendimento educacional dele da mesma forma das outras crianças. A grande maioria são atividades em folha, às vezes ela dá uma atividade na folha mais fácil para ele, mas mesmo assim ele não consegue fazer.

Em relação a Marcos que, além do TEA, tem um problema social muito grande, percebe-se que é a criança mais agitada, não é alfabetizado, não consegue ler e nem escrever seu próprio nome. Marcos é uma criança que não possui um “bom” comportamento social, consegue interagir somente com uma criança, ou seja, tem suas relações sociais/interação prejudicadas. Não participa da aula, até mesmo porque ele não entende nada no conteúdo

passado. Não se envolve em nenhuma atividade acadêmica, visto que não são planejadas atividades específicas para ele. Só realiza atividades de pintar, colocadas no caderno, e ele mal a pinta. Nunca foi realizado nada para ele em conjunto com o restante da turma.

Parece que a mãe tem um bom envolvimento com a escola e, como muitas vezes ligam para ela buscar o Marcos antes do horário de terminar a aula por conta do mal comportamento, algumas vezes ela fica o esperando na porta da escola. Ele tem um perfil muito agitado e um olhar vago, não parece fixar o olhar em nada, com muita dificuldade de concentração e aprendizagem.

Na educação física é o único momento em que ele ficou quieto. Parece que a presença masculina do professor faz com que ele obedeça e realize todas as atividades propostas, apesar de ter um pouco de dificuldade em relação à realização de algumas brincadeiras e jogos em grupo, mas gosta muito da bola. Tem fixação pela mochila dele e pelo homem-aranha, que servem como chantagem para o seu bom comportamento. Tem a linguagem desenvolvida, mas com ecolalia.

Em relação ao número de crianças com TEA da educação infantil participantes da pesquisa que frequentam a escola regular, ainda há um número baixo. A queixa de algumas mães é a de que seus filhos são deixados na creche dentro de carrinhos e berços e não se desenvolvem, por isso preferem deixar seus filhos somente no CAEE. Três das crianças observadas estão matriculadas somente no CAEE e não estão na educação infantil na rede regular de ensino. Vitória, mãe do Yan, explicita essa opção dela por deixar seu filho somente no CAEE:

Excerto 26 - meu filho começou na escola pública, então assim a partir daí eu comecei vê a dificuldade, as professoras não são preparadas e nem capacitadas, porque vamos supor preparadas acho que ninguém está, mas pelo menos eles deviam capacitar eles, não são, curso básico, rápido de o que que é o autismo, como eles tem que tratar, que eles tem que fazer, isso é triste. Porque o Yan ficava três dias na escola e ele ia duas pro CAEE, aí eu comecei a observar que ele gostava muito de ir, ele sempre ia feliz sorrindo pra lá sabe, eu via o cuidado deles, aí eu falei porque não vou mudar ele então, acho que eu vou tirar ele da escola pública e vou colocar ele no CAEE pra eu fazer uma experiência, um teste pra ver como ele vai ficar, como vai ser o aprendizado dele, o desenvolvimento nesse período e foi uma benção, como eu tenho visto e como ele vai feliz assim pra lá sabe, como ele é bem amado e tratado e assim está desenvolvendo, eu estou vendo o retorno, eu estou vendo o desenvolvimento dele e lá diferente da escola pública eles já tem preparo, porque lá eles lidam com essas pessoas com sua deficiência, cada um na sua dificuldade e ali eles são preparados, qualificados pra isso. (Vitória, mãe Yan 5 anos).

Corroborando com a pesquisa de Talarico e Laplane (2016, p.54), “a porcentagem de matrículas na Educação Infantil é bastante baixa, indicando que poucas crianças com TEA com até 5 anos de idade estão incluídas na escola regular”. Essa pesquisa também demonstra que as crianças de 0 a 3 anos com deficiência que antes eram atendidas na estimulação precoce, agora não estão matriculadas na rede regular de ensino. Grande parte das famílias prefere colocar seus filhos nos CAEE e nos serviços de apoio, que acabam dando o suporte pedagógico que a escola não consegue oferecer, talvez por conta da ausência de formação dos professores. As autoras ainda completam que:

Os depoimentos evidenciam, ainda, que a escola nem sempre tem oferecido os recursos e apoios que as crianças requerem, o que é corroborado pela baixa porcentagem de alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses dados indicam que as políticas de promoção e garantia de direitos das pessoas com deficiências ainda não estão estabelecidas e que ações tendentes a implementar a inclusão escolar de forma efetiva se fazem necessárias. (TALARICO e LAPLANE, 2016, p. 54).

As escolas deveriam acompanhar melhor o processo de escolarização das crianças com deficiência, especialmente as com TEA, de modo que todos pudessem usufruir do conhecimento e se desenvolver. O atendimento educacional escolar deve buscar um trabalho direcionado às possibilidades da criança com TEA, considerando as singularidades de cada um, tendo em vista a variabilidade das características do transtorno, sem perder de vista que o ambiente escolar, com sua diversidade, é um meio primordial para constituir-se como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e interação social. Indo ao encontro à pesquisa de Silva e Laplane (2016, p.281):

apesar das garantias expressadas em leis, documentos e diretrizes, a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas. Os alunos têm acesso a serviços de educação, mas a sua permanência no sistema de ensino é incerta, como atestam as trajetórias traçadas no município, o atendimento educacional especializado é pouco abrangente e, a sua progressão para níveis e etapas superiores ainda é muito diferente daquela apresentada pelos demais alunos.

Os resultados mostraram que as atividades educativas na escola não parecem favorecer as interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA. Percebe-se que as professoras, em suas práticas educativas, não se preocupam com atividades que atendam às demandas específicas dessas crianças. Vigotski (2010) contribui para pensar que é preciso conhecer as particularidades de cada aluno para identificar suas possibilidades e

dificuldades, e assim favorecer o desenvolvimento, independente da condição que ele apresente. A educação precisa cumprir em sua trajetória uma função sócio-histórica que compreenda a formação total das crianças a partir da mediação do professor.

Frente à concepção de deficiência e ao conceito de compensação social, desenvolvidos por Vigotski, este afirma que, embora os vários tipos de deficiências sejam também circunstâncias biológicas, a educação deve estar voltada para suas consequências sociais. Caso contrário, a educação orienta-se, desde o início, para a deficiência, a invalidez, como um princípio. Neste sentido ele afirma que “detemo-nos nos gramas de enfermidade e não notamos os quilos de saúde” (VIGOTSKI, 1997, p. 45).

Sabemos que os professores não denominaram os métodos que trabalham e se sentem muitas vezes “perdidos” em relação às suas práticas educativas dentro de sala. Mas compreendemos também que, mesmo não denominando, eles desenvolvem ações mediadoras, planejamento, aulas com objetivos para a assimilação dos conteúdos pelos alunos e, portanto, conseguem desenvolver, mesmo que minimamente, espaços de vivências para essas crianças. Existem lacunas em relação à formação docente e ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas desses alunos no contexto da escola, portanto, os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de programas de formação e incentivo para os professores e demais profissionais envolvidos com essas crianças, para aquisição de competências por parte dos todos, no sentido de se tornarem capazes de implementar práticas educativas eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o atendimento educacional oferecido às crianças com TEA, esta pesquisa questionou: quais os tipos de experiência de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos com TEA? Portanto, o objetivo principal desse estudo foi analisar o atendimento educacional de crianças de 0 a 10 anos com TEA. Além de descrever como as crianças com TEA são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional, identificar os serviços de apoio dos quais as crianças com TEA participam e descrever as práticas educativas vivenciadas por elas nos espaços educativos e nesses serviços de apoio que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Concluimos que o homem se constitui através de sua relação com o trabalho e da apropriação da cultura e este processo pode ser facilitado por meio da educação, pois se entendermos esta como um processo sócio histórico que leva os homens de uma dada época e cultura a assumirem características que lhes permitam serem reconhecidos como tais, a educação que se processa no âmbito dos atendimentos educacionais deve garantir que sejam apropriados saberes científicos próprios daquele período histórico. A educação contribui para que o homem se desenvolva e nesse processo são essenciais as relações sociais, interação, linguagem, pois esta tem função mediadora, na relação do homem com o seu desenvolvimento, o que proporciona suas vivências.

Foi possível perceber que as obras Vigotskianas são muito importantes para a compreensão do desenvolvimento humano, a linguagem, o meio e as vivências, tendo em vista a pedagogia, e são essenciais para pensar uma educação mais humanizadora que problematize as vivências e o desenvolvimento humano em suas particularidades e totalidade. Além disso, refletir sobre a defectologia como um meio para se pensar as possibilidades do indivíduo e não suas dificuldades foi muito importante para entender determinada concepção de deficiência.

Em relação à identificação das crianças pelos pais e aos encaminhamentos dos laudos, podemos perceber que muitas vezes nem todas as características que uma criança apresenta em uma consulta são conclusivas para tal diagnóstico e necessitariam de ulteriores investigações. Esse processo ainda é muito doloroso para as famílias e um momento de muitas controvérsias. O laudo carrega um viés protocolar muito forte, para a necessidade do exercício dos direitos. Desse ponto de vista, o laudo é necessário e contribui para o exercício da cidadania em relação à reivindicação aos direitos. Ao mesmo tempo, torna-se protocolar em

seu sentido mais necessário, de auxílio às crianças com TEA, pois mostra uma falta de conhecimento ou desinteresse da ação do médico no auxílio multidisciplinar, pois intenta somente conseguir o atendimento terapêutico ou escolar que ele, médico, acha necessário para a criança com TEA.

A inclusão é uma das ferramentas mais poderosas que descortinam os reais propósitos da escola. Na medida em que ela não consegue ou tem dificuldade em mediar o aprendizado humano, seja daquelas crianças com TEA ou não, ela se mostra a uma luta na modernidade. Ela parece ser uma máquina de homogeneizar pensamentos. Há vantagens nisso? Não tenho dúvida que sim! Mas o preço é alto e o custo equivale a grande parte da violência simbólica e física gerada a partir dessa homogeneização “a fórceps”.

Podemos concluir, portanto, que na riqueza de vivências dos serviços de apoio, existem espaços com maior experiência de socialização do que outros, como a Equoterapia e o CAEE, que parecem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças em detrimento da escolarização que vem sendo realizada na escola, pois para além de atendimentos clínicos e terapêuticos estão desenvolvendo atividades pedagógicas, e muitas vezes os pais parecem optar pelos serviços de apoio do que a escola.

Mas é perceptível que ainda não há um “sistema de influências”, em que os profissionais consigam articular seus atendimentos e fazer um planejamento em conjunto. Cada profissional trabalha individualmente e muitas vezes a criança realiza atividades muito semelhantes em diferentes serviços. Além disso, existem lacunas em relação à formação docente e dos profissionais dos serviços de apoio, apontando para a necessidade de programas de formação e incentivo para os professores e demais profissionais envolvidos com essas crianças, para aquisição de competências por parte de todos, no sentido de se tornarem capazes de implementar práticas que ofereçam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho contribui para pensarmos implicações práticas, políticas e científicas, que envolvem a necessidade de refletir sobre a diversificação dos sistemas de serviços, os processos de identificação, oferta e financiamento dos apoios e os conceitos e teoria psicológica usados no ensino. Sabemos que a pesquisa tem seus limites e nos impulsiona às possibilidades de continuar a investigação. Em nível macrosocial, a partir desta pesquisa, podemos nos perguntar: qual a função da Educação? Qual o papel da escola na sociedade frente à modalidade da Educação Especial? E em nível micro: O que falta para as escolas ofertarem um atendimento educacional com qualidade? Quais as possibilidades educacionais de uma criança com TEA? Diante disso, agora é a hora de fechar as cortinas desse teatro, mas

a peça ainda continua em cartaz, pois sabemos que chegamos a resultados instigadores, mas ainda é preciso estudar mais.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cldfile/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>. Acesso em: jun/2016.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.
- BARBOSA, J. S. L.. A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In.: _____. OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BARBOSA, I. G.; Prática pedagógica na Educação Infantil. In.: _____. OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Lei nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.
- BRASIL. Dados da Educação Especial no Brasil. Ministério da Educação, Brasília. 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2008.
- BRASIL. Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: jul/16.
- BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI).
- BRASIL. Lei nº 13.438 de 26 de abril de 2017, que altera um inciso da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), para tornar obrigatória a adoção pelo SUS de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças.
- BRASIL. Lei nº 6.101 de 18 de novembro de 2016, essa obriga os estabelecimentos públicos e privados no Município do Rio de Janeiro a inserir nas placas de atendimento prioritário o símbolo mundial do autismo e dá outras providências.

- CARDOSO, G. R. M. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições Vigotskianas. **Em Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**. V1, N1, julho-dezembro, 1999.
- COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: _____. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- COSTA. U.. **Autismo no Brasil: um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- CUNHA, E.. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- DUARTE, N.. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 79-115, julho, 2000. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2016.
- GARCIA, R. M. C. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**. v.1, n.1, julho/dezembro, 1999.
- GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GAUDERER, E. C.. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1992.
- GUARDIÁN-FERNANDEZ, A.. **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa**. Costa Rica: CEECC; AEI, 2007.
- GÓES, M. C. R. de.. A abordagem microgenética na matriz da abordagem histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, Abril, 2000.
- GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M.. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- IBGE, 2016. Censo Demográfico de 2016. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520510>. Acesso em: jan/17.
- INEP, 2015. Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes ao município de, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acesso em: jan/17.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 23).
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Por to Alegre: Ed. Médicas, 1987.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais...**, Bauru: SIPEQ, 2004.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2. 2012

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. **ONEESP**. 2015. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: jan/2017.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais...** Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

MARX, K. Trabalho Assalariado e Capital (Lohnarbeit und Kapital) Nova Gazeta Renana, nº 266, 7 abr. 1849. In: MARX, K.. ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, 1961.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. 3ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez., 2006.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução a crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NUNES, F. C. F.. Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde. 147f. Dissertação 2014. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

_____. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Volume 45 nº3 – Fev/2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554641>. Acesso em: nov/2016.

_____. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**; volume 10, número 3, 2010. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/autismo-abordagem-socio-cultural.pdf>. Acesso em: nov/2016.

_____. **Autismo: o que os pais devem saber?** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA A. L. B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

PUZIREI, A. A. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. In: Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho, 2000. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2017.

QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L. de O; OLIVEIRA, M. G de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16^a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage learning, 2005.

RESENDE, L. M. G de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In.:_____. TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: editora alínea. 2006.

SILVA, J. C. A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009. 2013, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SILVA, V. A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social. 2015. 120 f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, S. M. LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de alunos com autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr-Jun, 2016.

SPINK, M. J.. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004.

TALARICO, M. V. T. DA S. LAPLANE. A. L. F. de. Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista. **Comunicações**. Piracicaba, v. 23 n. 3 Número Especial. p. 43-56, 2016.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papyrus, 2011.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

VALSINER, J. Prefácio. In: OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

VIGOTSKI, L. S., LURIA A.R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S.. **Obras Escogidas Tomo V – Fundamentos de Defectología**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, julho, 2000. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2017.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

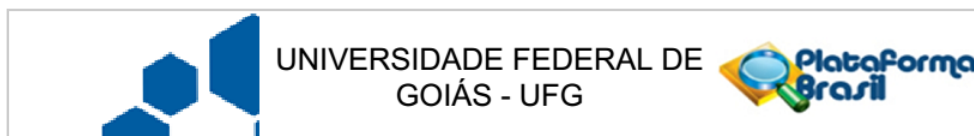
_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VISANI, P. RABELLO, S. Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 293-308, junho, 2012.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. De.; VILELA, R. A. T.. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

APÊNDICE A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A educação de crianças com transtorno do espectro autista de 0 a 10 anos

Pesquisador: Paula Fernandes de Assis Crívello Neves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56906216.6.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

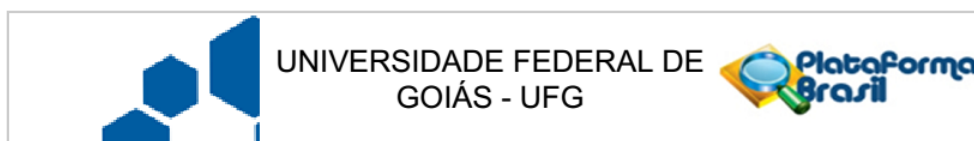
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.658.300

Apresentação do Projeto:

Os pesquisadores pretendem realizar uma observação de campo do atendimento Educacional das crianças com transtorno do Espectro Autista -TEA- em creches e escolas do município de Catalão onde foram localizadas crianças com TEA. O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de Catalão também será campo de observação. As crianças com TEA e seus professores serão observadas em suas atividades escolares. Será observado: comportamento social da criança, relações sociais/interação e participação; participação e envolvimento nas atividades acadêmicas; como a professora regente e de apoio (caso tenha) realiza o atendimento educacional dessa criança (detalhar que tipos de atividades e metodologias são propostas ao aluno: é a mesma ou não dos outros alunos?) perceber a estrutura dos atendimentos, organização e funcionamento, formas de medicação se houver, perceber as influências/envolvimento que os familiares, escola, professores e demais crianças realizam com a criança com TEA e da mesma forma o contrário relatar os perfis de temperamento da criança observada, suas dificuldades, modos de participação/ desenvolvimento real e potencial. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e pais das crianças com TEA observadas a partir de dois roteiros, um para cada grupo pesquisado. Os participantes da pesquisa serão as crianças com TEA que estão matriculadas na educação infantil, observadas no

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.658.300

atendimento, os professores de educação especial e classe comum e os pais dessas crianças. Os participantes da pesquisa serão as crianças com TEA de 0 a 10 anos que estão matriculadas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, observadas no atendimento, os professores de educação especial, da classe comum, do CAEE e os pais dessas crianças. Após obter o parecer do Comitê de Ética serão realizadas as coletas na sequência da liberação do mesmo. Antes de dar início a coleta de dados será lido o TCLE com cada participante e disponibilizaremos uma cópia para os mesmos. Os dados coletados serão armazenados e as suas informações (gravações e entrevistas) ficarão guardadas em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa.

Tamanho da Amostra no Brasil: 40 sendo:

Professores 16 entrevista e observação das aulas; crianças com transtorno do espectro autista em observação: 12. Mais e/ou responsáveis 12 entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o atendimento educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos.

Objetivo Secundário:

Descrever como as crianças com Transtorno do Espectro Autista são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional; descrever as práticas educativas vivenciadas pelas crianças na classe comum, no Atendimento Educacional Especializado e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado; identificar os serviços de apoio que essas crianças participam.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

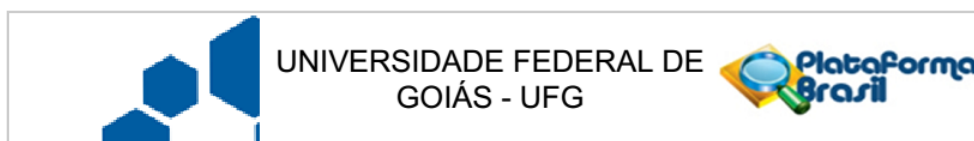
Na opinião dos autores:

Riscos:

A pesquisa não oferece riscos para os sujeitos pesquisados visto que o anonimato será mantido e os resultados do estudo têm como compromisso contribuir com as discussões sobre o atendimento educacional de crianças com TEA de 0 a 10 anos.

Benefícios:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
Bairro: Campus Samambaia	CEP: 74.001-970		
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 1.658.300

É uma pesquisa que terá um olhar a partir da abordagem histórico-cultural, portanto, o contexto social e escolar será levado em conta na composição dos dados coletados e análise documental, no intuito de compreender o atendimento educacional realizado com as crianças com TEA de 0 a 10 anos. Desta forma irá contribuir para a densa discussão realizada atualmente sobre o autismo, identificando as práticas pedagógicas presentes no atendimento dessas crianças, buscando identificar formas positivas de desenvolvimento das mesmas.

Consideramos a possibilidade de constrangimento de professores tanto na entrevista como na observação em sala de aula. Para os pais, há possibilidade de constrangimento e sofrimento psicológico. Para as crianças, o ato de serem observadas pode passar despercebido. No TCLE, os pesquisadores fazem as seguintes considerações: a participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sintam-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhes causem constrangimento durante entrevistas. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Dessa forma os riscos são minimizados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores responderam às pendências:

- 1 Foi realizado um TCLE específico para os pais autorizando a participação dos filhos na pesquisa.
2. No TCLE para professores e pais foi incluído a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa.
3. No TCLE para professores e pais foi oferecido mais detalhes sobre a participação como uma previsão do tempo necessário para responder a entrevista e do que tratam as perguntas. Foi incluído que o participante deverá receber uma via original assinada.
5. Os pesquisadores optaram por não usar a carta de cessão que poderia gerar confusão e a substituíram por uma caixa sobre o uso dessas entrevistas no TCLE, onde o participante opta por consentir os direitos autorais da participação nas entrevistas.

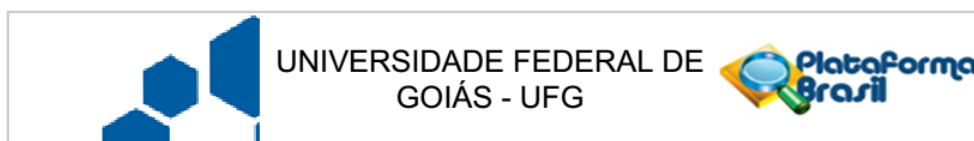
Assim, consideramos atendidas todas as pendências.

Todos os Termos tem linguagem adequada, clara e apresentam o estudo com detalhamento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequadamente apresentados.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.658.300

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto atende às recomendações da Res. CNS 466 / 2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

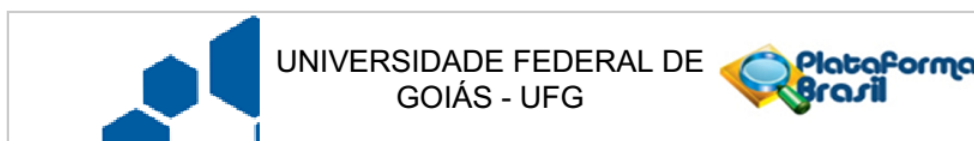
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_736415.pdf	29/07/2016 15:46:15		Aceito
Outros	carta_encaminhamento.pdf	29/07/2016 15:45:30	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_TCLE_pais_autorizacao_filhos.pdf	29/07/2016 15:44:23	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_TCLE_pais_alterado.pdf	29/07/2016 15:44:02	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_TCLE_professores_alterado.pdf	29/07/2016 15:43:23	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	paula_projeto_de_pesquisa.pdf	09/06/2016 18:42:26	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_TCLE_professores.pdf	09/06/2016 18:39:30	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_TCLE_pais.pdf	09/06/2016 18:38:47	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.658.300

Orçamento	paula_orcamento_financeiro.pdf	09/06/2016 18:32:17	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
Cronograma	paula_Cronograma_projeto_de_pesquisa.pdf	09/06/2016 18:31:18	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
Outros	paula_roteiro_de_observacao.pdf	09/06/2016 18:30:17	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
Outros	paula_roteiro_de_entrevista_professores.pdf	09/06/2016 18:18:20	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
Outros	paula_roteiro_de_entrevista_pais.pdf	09/06/2016 18:17:25	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_termo_de_compromisso.pdf	09/06/2016 18:04:07	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_termo_de_anuencia_subsecretariadoestado.pdf	09/06/2016 17:55:08	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paula_termo_de_anuencia_secretariamunicipal.pdf	09/06/2016 17:50:13	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Paula_termo_de_anuencia_escolasanta clara.pdf	09/06/2016 17:49:09	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito
Folha de Rosto	paula_folha_de_rosto.pdf	09/06/2016 17:29:12	Paula Fernandes de Assis Crivello Neves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 02 de Agosto de 2016

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Termo de consentimento para os professores autorizarem a observação e entrevista

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar nos telefones: 90146434425638 ou 901462981900479. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o atendimento educacional de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) de 0 a 10 anos em escolas comuns da rede regular e em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Catalão. Caso aceitar o convite o/a participante participará de entrevistas gravadas em áudio e observação de

algumas aulas ministradas por você que podem fornecer informações sobre a educação de crianças com TEA de 0 a 10 anos. A entrevista terá questões que vão abordar sobre a sua formação e o atendimento educacional das crianças com TEA. A duração para realização da entrevista é de aproximadamente 40 minutos, que podem acontecer em uma ou mais sessões se necessário, nos espaços oferecidos pela Universidade, na escola ou na própria residência do participante, sendo uma escolha sua.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante entrevistas e observações. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) e diário de campo das observações realizadas das aulas ficarão guardados em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

No caso de concordância do/a participante no consentimento dos direitos autorais da participação nas entrevistas gravadas em áudio, deverá conceder sua permissão, através da assinatura em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá com os dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada. O Ministério da Saúde juntamente com o Conselho Nacional de Saúde de acordo com a Resolução N° 466, de 12 de Dezembro de 2012, atribuem a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa.

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Assinatura do pesquisador _____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos**”, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Paula Fernandes de Assis Crivello Neves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.


Box para consentimento dos direitos autorais de minha participação nas entrevistas gravadas em áudio

Você participante (s) deve marcar dentro do parêntese:

() Permito a divulgação das informações obtidas com a entrevista gravada em áudio para usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, nos resultados publicados da pesquisa, abdicando dos direitos autorais meus e dos meus descendentes quanto ao objeto.

Assinatura _____

() Não permito a divulgação das informações obtidas com a entrevista gravada em áudio para usá-las integralmente ou em partes citações nos resultados publicados da pesquisa, abdicando dos direitos autorais meus e dos meus descendentes quanto ao objeto.

 , _____ de _____ de 2016.

Nome Assinatura participante

Nome Assinatura pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Termo de consentimento para os pais autorizarem a observação dos filhos

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que seu filho(a) está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja que seu filho(a) participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida autorizar a participação do seu filho(a), você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). A participação do seu filho(a) é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso traga a você e seu filho(a) nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar nos telefones: 90146434425638 ou 901462981900479. Em casos de dúvidas **sobre os direitos de seu filho(a)** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o atendimento educacional de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) de 0 a 10 anos em escolas comuns da rede regular e em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Catalão. Caso autorizar a participação de seu filho(a) na pesquisa, ele(a) participará de observações dos atendimentos educacionais oferecidos a ele(a) na escola e em outros espaços educativos que

ele(a) faça parte, percebendo a estrutura dos atendimentos, organização e funcionamento. Será observado o comportamento social, as relações sociais e interação, a participação e envolvimento nas atividades acadêmicas do seu filho(a). Além de como a professora regente e de apoio (caso tenha) realiza o atendimento educacional com ele(a). Perceber as influências/envolvimento que os familiares, escola, professores e demais crianças realizam com a criança e da mesma forma o contrário. Serão observados também os perfis de ações e interações da criança, suas dificuldades e seu desenvolvimento. As aproximadas 10 horas de observações serão realizadas por mim que sou a pesquisadora responsável e relatadas em um Diário de Campo, que podem fornecer informações sobre a educação de crianças com TEA ajudando o desenvolvimento da pesquisa.


A participação na pesquisa poderá causar riscos, como alguns constrangimentos no momento da observação. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a autorização de participação do seu filho (a) durante as observações. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as informações (anotações no Diário de Campo) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. O Ministério da Saúde juntamente com o Conselho Nacional de Saúde de acordo com a Resolução N° 466, de 12 de Dezembro de 2012, atribuem a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa.

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Assinatura do pesquisador _____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, autorizo a participação do meu filho(a) nas observações realizadas para o estudo “**A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos**”, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Paula Fernandes de Assis Crivello Neves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu filho(a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

 , _____ de _____ de 2016.

Nome Assinatura participante

Nome Assinatura pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Termo de consentimento para os pais autorizarem a entrevista

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar nos telefones: 90146434425638 ou 901462981900479. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o atendimento educacional de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) de 0 a 10 anos em escolas comuns da rede regular e em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Catalão. Caso aceitar o convite o/a participante participará de entrevistas gravadas em áudio que podem fornecer informações sobre a educação de crianças com TEA. A entrevista terá questões que abordam sobre alguns aspectos em relação ao seu filho(a), como por exemplo, a relação da

família e da escola, os atendimentos que ele(a) participa, o processo de identificação do TEA, entre outras questões norteadoras. A duração para realização da entrevista é de aproximadamente 30 minutos, que podem acontecer em uma ou mais sessões se necessário, nos espaços oferecidos pela Universidade, na escola ou na própria residência do participante, sendo uma escolha sua.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante entrevistas. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

No caso de concordância do/a participante no consentimento dos direitos autorais da participação nas entrevistas gravadas em áudio, deverá conceder sua permissão, através da assinatura em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá com os dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada. O Ministério da Saúde juntamente com o Conselho Nacional de Saúde de acordo com a Resolução N° 466, de 12 de Dezembro de 2012, atribuem a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa.

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Assinatura do pesquisador _____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos**”, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Paula Fernandes de Assis Crivello Neves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Box para consentimento dos direitos autorais de minha participação nas entrevistas gravadas em áudio

Você participante (s) deve marcar dentro do parêntese:

() Permito a divulgação das informações obtidas com a entrevista gravada em áudio para usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, nos resultados publicados da pesquisa, abdicando dos direitos autorais meus e dos meus descendentes quanto ao objeto.

Assinatura _____

() Não permito a divulgação das informações obtidas com a entrevista gravada em áudio para usá-las integralmente ou em partes citações nos resultados publicados da pesquisa, abdicando dos direitos autorais meus e dos meus descendentes quanto ao objeto.

Assinatura _____

_____ de _____ de 2016.

Nome Assinatura participante

Nome Assinatura pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Termo de consentimento para os profissionais autorizarem as observações e entrevista

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato a cobrar nos telefones: 90146434425638 ou 901462981900479. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o atendimento educacional de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) de 0 a 10 anos em escolas comuns da rede regular, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e em serviços de apoio no município de Catalão. Caso aceitar o convite o/a participante participará de entrevistas gravadas em áudio e observação de alguns atendimentos por você que podem fornecer informações sobre a educação de crianças com TEA de 0 a 10 anos. A entrevista terá questões

que vão abordar sobre a sua formação e o atendimento das crianças com TEA. A duração para realização da entrevista é de aproximadamente 40 minutos, que podem acontecer em uma ou mais sessões se necessário, nos espaços oferecidos pela Universidade, na escola, no consultório ou na própria residência do participante, sendo uma escolha sua.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento nas abordagens. Por isso, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante entrevistas e observações. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações) e diário de campo das observações realizadas das aulas ficarão guardados em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

No caso de concordância do/a participante no consentimento dos direitos autorais da participação nas entrevistas gravadas em áudio, deverá conceder sua permissão, através da assinatura em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá com os dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada. O Ministério da Saúde juntamente com o Conselho Nacional de Saúde de acordo com a Resolução N° 466, de 12 de Dezembro de 2012, atribuem a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa.

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Assinatura do pesquisador _____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos**”, como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Paula Fernandes de Assis Crivello Neves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Box para consentimento dos direitos autorais de minha participação nas entrevistas gravadas em áudio

Você participante (s) deve marcar dentro do parêntese:

() Permito a divulgação das informações obtidas com a entrevista gravada em áudio para usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, nos resultados publicados da pesquisa, abdicando dos direitos autorais meus e dos meus descendentes quanto ao objeto.

Assinatura _____

() Não permito a divulgação das informações obtidas com a entrevista gravada em áudio para usá-las integralmente ou em partes citações nos resultados publicados da pesquisa, abdicando dos direitos autorais meus e dos meus descendentes quanto ao objeto.

Assinatura _____

_____, _____ de _____ de 2016.

Nome Assinatura participante

Nome Assinatura pesquisador

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

“A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista de 0 a 10 anos”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

1 – Identificação:

Nome da criança: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Escola: _____

Sala: _____

Professor regente: _____

Professor de apoio à inclusão: _____

Professor de atendimento educacional especializado: _____

Identificação pais ou responsáveis: _____

Será observado:

- comportamento social da criança, relações sociais/interação e participação;
- Participação e envolvimento nas atividades acadêmicas;
- como a professora regente e de apoio (caso tenha) realiza o atendimento educacional dessa criança (detalhar que tipos de atividades e metodologias são propostas ao aluno: é a mesma ou não dos outros alunos)?

- perceber a estrutura dos atendimentos, organização e funcionamento, formas de medicação se houver;
- perceber as influências/envolvimento que os familiares, escola, professores e demais crianças realizam com a criança com TEA e da mesma forma o contrário
- relatar os perfis de temperamento da criança observada, suas dificuldades, modos de participação/ desenvolvimento real e potencial.

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

“A educação de crianças de 0 a 10 anos com Transtorno do Espectro Autista”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

QUESTÕES NORTEADORAS

1 – Identificação:

Nome: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: _____ Idade: _____

Formação/escolaridade: _____

Pós-graduação: _____

Instituição/escola que atua: _____

Professora:

() classe comum no ensino regular () Professora de apoio à inclusão

() Professora do AEE

Vínculo empregatício: Concursada () Contratada ()

Etapa e ano de ensino que atua: _____

Quanto tempo é professora da criança com TEA: _____

Trabalha em outro local (escola): _____

Etapa e ano de ensino que atua nessa outra escola:

Tempo de atuação como docente: _____

Tempo de atuação como docente na educação especial: _____

Já teve aluno público alvo da educação especial* anteriormente: _____

Se sim, qual a deficiência, idade da criança e ano que estudava: _____

*Alunos público alvo da educação especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

FORMAÇÃO

1 - Durante sua formação inicial a educação de alunos público alvo da educação especial foi contemplada? Se sim, de que forma?

2 - Você realizou algum curso ou outro tipo de atividade formativa que abordasse a educação de alunos público alvo da educação especial? Se sim, qual?

3 – O que você sabe sobre educação de alunos público alvo da educação especial?

4 – Qual a sua opinião sobre a inclusão?

**COMPORTAMENTO/RELAÇÕES
SOCIAIS/DIAGNÓSTICO/LAUDO/MEDICALIZAÇÃO**

5 - Você já viu o laudo da criança? Qual o diagnóstico que ela apresenta?

6 – Que características você vê na criança que são diferentes ou que chamam a sua atenção? Você acha que essas características correspondem ao que consta no laudo?

7 – Para você o que é o Transtorno do espectro do autismo (TEA) ou Autismo?

8 - Como é a relação social/interação desse aluno/a com TEA com as outras crianças da sala e da escola? E com você, com os outros professores e profissionais da escola?

9 – O que você acha dessas relações? Como ela é vista pelas outras crianças, outros professores e profissionais da escola?

10 - Como é a sua relação com a família da criança? Você já conversou com a família sobre o transtorno que o aluno/a tem?

11 – O aluno/a com TEA tem algum brinquedo ou objeto que gosta muito ou atitude/comportamento que repete com frequência? (Fixação ou interesse em algo)

12 – Como foi/é o desenvolvimento da linguagem e comunicação do aluno/a? Como você acha que é o processo de desenvolvimento da linguagem do aluno/a com TEA?

13 – Você sabe se o aluno/a toma ou já tomou algum medicamento? Você sabe qual/is, quantas vezes ao dia e em que local (casa, escola)? O que você acha do remédio para ele/a?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL

14 - Como são realizadas suas aulas/atendimentos/atividades com os seus alunos/?

15 – Como você organiza suas aulas/atendimentos/atividades com as crianças? (descreva)

16 – Como são as suas práticas educativas pensando no aluno/a com TEA dentro da sala de aula?

17 - Você realiza algum trabalho específico voltado para o aluno/a com TEA?

18 – Você considera ser necessário algum procedimento diferenciado para o aluno/a com TEA? Se sim, quais?

19 - Como é a metodologia empregada para garantir a aprendizagem/desenvolvimento do aluno/a com TEA?

20 – O que você acha da aprendizagem/desenvolvimento do aluno/a com TEA? O que você considera que o aluno/a aprendeu/desenvolveu e não aprendeu/desenvolveu?

21 – Você utiliza alguma abordagem e material específico/diferente com o aluno/a com TEA?

22 – Como você faz a avaliação do desenvolvimento dos seus alunos/as?

23 - Como é feita a sua avaliação do aluno/a com TEA? É pensado algo diferente ou ele passa pelo mesmo processo dos outros?

24 – Como é o comportamento da criança com TEA em sala de aula e nos outros ambientes da escola (recreio, refeitório, sala de informática, educação física, outras aulas...)? Ela realiza as atividades propostas?

25 – Você sabe se a criança participa de outras atividades ou atendimentos, além da sala de aula regular/do AEE? O que você acha dessa participação ou não?

26 – O aluno/a tem professor de apoio? Você acha necessário ter professor de apoio? Por quê?

27 – Qual a relação que você estabelece com os outros professores/profissionais do aluno/a com TEA (AEE, apoio ou sala de aula)? Existe algum trabalho comum? Existe algum planejamento em conjunto?

28 – Na sua opinião quais as condições necessárias para efetivar a educação da criança com TEA? Cite cinco (ou mais) condições que você considera essenciais (de acordo com a ordem de prioridade).

29 - No seu entender, me fale sobre as dificuldades encontradas para efetivar a educação do aluno com TEA. Cite cinco condições (des)favoráveis.

30 – Processo de identificação. Você colaborou com a identificação do TEA nele?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFISSIONAIS

“A educação de crianças de 0 a 10 anos com Transtorno do Espectro Autista”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

QUESTÕES NORTEADORAS

1 – Identificação:

Nome: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: _____ Idade: _____

Formação/escolaridade: _____

Pós-graduação: _____

Instituição/escola que atua: _____

Qual o seu cargo: _____

Vínculo empregatício: Concursada () Contratada ()

Qual a faixa etária que você atende nos seus atendimentos: _____

Quanto tempo você atende a criança com TEA: _____

Trabalha em outro local: _____

Tempo de atuação na sua área: _____

Já teve paciente com deficiência anteriormente: _____

Se sim, qual a deficiência, idade da criança: _____

Qual o seu objetivo com a criança: _____

FORMAÇÃO

1 - Durante sua formação inicial o atendimento de crianças com deficiência foi contemplada?
Se sim, de que forma?

2 - Você realizou algum curso ou outro tipo de atividade formativa que abordasse o atendimento de crianças com deficiência? Se sim, qual?

3 – O que você sabe sobre o atendimento de crianças com deficiência?

4 – Qual a sua opinião sobre a inclusão?

COMPORTAMENTO/RELAÇÕES SOCIAIS/DIAGNÓSTICO/LAUDO/MEDICALIZAÇÃO

- 5 - Você já viu o laudo da criança? Qual o diagnóstico que ela apresenta?
- 6 – Que características você vê na criança que são diferentes ou que chamam a sua atenção? Você acha que essas características correspondem ao que consta no laudo?
- 7 – Para você o que é o Transtorno do espectro do autismo (TEA) ou Autismo?
- 8 - Como é a relação social/interação dessa criança? O que você acha dessas relações?
- 9 - Como é a sua relação com a família da criança? Você já conversou com a família sobre o transtorno que a criança tem?
- 10 – A criança com TEA tem algum brinquedo ou objeto que gosta muito ou atitude/comportamento que repete com frequência? (Fixação ou interesse em algo)
- 11 – Como foi/é o desenvolvimento da linguagem e comunicação da criança? Como você acha que é o processo de desenvolvimento da linguagem da criança com TEA?
- 12 – Você sabe se a criança toma ou já tomou algum medicamento? Você sabe qual/is, quantas vezes ao dia e em que local (casa, escola)? O que você acha do remédio para ele/a?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL

- 13 - Como são realizados seus atendimentos/atividades com os seus alunos/?
- 14 – Como você organiza seus atendimentos/atividades com as crianças? (descreva)
- 15 – Como são as suas práticas educativas pensando na criança com TEA dentro do ambiente que você trabalha?
- 16 - Você realiza algum trabalho específico voltado para a criança com TEA?
- 17 – Você considera ser necessário algum procedimento diferenciado para a criança com TEA? Se sim, quais?
- 18 - Como é a metodologia empregada para garantir o desenvolvimento da criança com TEA?
- 19 – O que você acha da aprendizagem/desenvolvimento da criança com TEA? O que você considera que ele já aprendeu/desenvolveu e não aprendeu/desenvolveu?
- 20 – Você utiliza alguma abordagem e material específico/diferente com a criança com TEA?
- 21 – Como você faz a avaliação do desenvolvimento dos seus pacientes?
- 22 - Como é feita a sua avaliação da criança com TEA? É pensado algo diferente ou ele passa pelo mesmo processo dos outros?
- 23 – Como é o comportamento da criança com TEA? Ela realiza as atividades propostas?

24 – Você sabe se a criança participa de outras atividades ou atendimentos? O que você acha dessa participação ou não? Qual a importância desses atendimentos?

25 – Você sabe se a criança tem professor de apoio? Você acha necessário ter professor de apoio? Por quê?

26 – Qual a relação que você estabelece com os outros professores/profissionais da criança com TEA (AEE, apoio ou sala de aula)? Existe algum trabalho comum? Existe algum planejamento em conjunto?

27 – Na sua opinião quais as condições necessárias para efetivar a educação da criança com TEA? Cite cinco (ou mais) condições que você considera essenciais (de acordo com a ordem de prioridade).

28 - No seu entender, me fale sobre as dificuldades encontradas para efetivar a educação da criança com TEA. Cite cinco condições (des)favoráveis.

29 – Processo de identificação. Você colaborou com a identificação do TEA na criança?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA

“A educação de crianças de 0 a 10 anos com Transtorno do Espectro Autista”

Responsável pela pesquisa: Paula Fernandes de Assis Crivello Neves.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

QUESTÕES NORTEADORAS

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

Nome: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: _____ Idade: _____

Mãe () Pai () Responsável (): _____

Quantos filhos? _____

Idade dos filhos: _____

Formação/escolaridade: _____

Profissão: _____

PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS

1 – Qual o diagnóstico do seu filho/a? Quais as principais características dele/a, o que ele apresenta para ter esse diagnóstico? Você acha que essas características são de uma criança que é identificada com TEA²¹?

3 – Como você descobriu que a criança tinha TEA? Foi você que descobriu ou foi outra pessoa (escola/professores)?

4 – Quem foi o profissional²² que identificou e deu o laudo de seu filho/a? Como ocorreu a avaliação?

5 - Quantos anos tinha seu filho/a no momento dessa identificação? Faz quanto tempo esse processo?

6 – Depois dessa identificação você já retornou ao profissional ou foi em outro? Se sim, quantas vezes? Quantos laudos ele/a tem? Tem quanto tempo o laudo mais atual?

²¹ Transtorno do Espectro Autista – (TEA)

²² Médico (psiquiatra, neurologista, pediatra) /psicólogo/Equipe multiprofissional.

7 – Como você lidou com esse processo de identificação? Qual foi a sua reação? E a da família? E da escola?

9 - O profissional encaminhou o seu filho/a para algum atendimento ou serviço de apoio? Você o levou para algum desses serviços? Quais? Ele/a ainda frequenta atualmente?

10 – O que você acha desse atendimento/serviço de apoio para ele?

11 – Você tinha algum conhecimento sobre o TEA? E hoje o que você sabe sobre?

ESCOLARIZAÇÃO E COMPORTAMENTO

12 – Ele/a está na escola há quanto tempo? Com quantos anos começou a ir para escola? Já mudou de escola alguma vez ou mantém na mesma? O que mudou depois da identificação em relação a escola?

13 – Como é o comportamento de seu filho/a na escola? Como ele se relaciona com os colegas, professores e outros profissionais da escola?

14 – Você sabe que tipo de trabalho é realizado com seu filho/a na escola? Fale um pouco sobre este trabalho.

15 – Como você acha que deveria ocorrer a educação de seu filho/a? Qual espaço você acha melhor para o seu desenvolvimento?

16 – Como é o atendimento educacional e a aprendizagem dele/a na escola? E como é nos outros serviços de apoio?

17 – Como você trata a criança? Existe alguma forma especial/diferente? Qual a sua forma de educá-lo?

18 - Qual o comportamento e a relação social da criança na família? E nos outros ambientes que convive?

19 – Como foi/é o desenvolvimento da linguagem e comunicação do seu filho/a?

20 – Ele/a tem algum objeto ou brinquedo que gosta muito ou atitude/comportamento que repete com frequência? (Fixação ou interesse em algo)

21 – Ele/a toma ou já tomou algum medicamento? Qual/is? Quantas vezes ao dia e em que local (casa, escola)? O que você acha do remédio para ele/a?