

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

SELMA APARECIDA DAMACENA ALMEIDA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E AVALIATIVAS DE UM ALUNO
AUTISTA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL II DE SERRA ES**

**SÃO MATEUS-ES
2018**

SELMA APARECIDA DAMACENA ALMEIDA

ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E AVALIATIVAS DE UM ALUNO
AUTISTA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL II DE SERRA ES

Dissertação apresentação a Faculdade Vale do Cricaré para
obtenção de título de Mestre Profissional em Gestão Social,
Educação e Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional I.

Orientadora: Désirée Gonçalves Raggi

SÃO MATEUS-ES
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

A447f

Almeida, Selma Aparecida Damacena.

Análise das práticas educativas e avaliativas de um aluno autista: estudo de caso em uma escola de ensino fundamental II de Serra ES / Selma Aparecida Damacena Almeida – São Mateus - ES, 2018.

113 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof.^a Dr^a. Désirée Gonçalves Raggi.

1. Autismo. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Avaliação. 4. Práticas pedagógicas. I. Raggi, Désirée Gonçalves. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

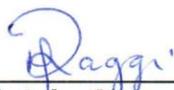
SELMA APARECIDA DAMACENA ALMEIDA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E AVALIATIVAS DE UM
ALUNO AUTISTA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL II DE SERRA - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 19 de outubro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Dra. Désirée Gonçalves Raggi
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Emilene Coco dos Santos
Prefeitura Municipal de Vitória

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus que permitiu todas as coisas acontecerem ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como mestranda, mas também em todos os momentos. Por ser o maior mestre que alguém já pôde conhecer.

À esta universidade, seu corpo docente, a direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro de perto, por me mostrar um novo horizonte a seguir, levada pela acertada confiança do mérito e ética aqui presentes.

À Prof. Dra. Désirée Gonçalves Raggi pela oportunidade e apoio na orientação da elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo, pela coorientação, apoio e confiança.

Ao meu marido, Ari, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Obrigada meus filhos, Rodolpho e Raphael, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, sempre se mostraram compreensivos e entendedores de que o futuro é feito a partir da constante dedicação ao presente.

Meus agradecimentos aos meus amigos, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

A todos que de forma direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista, o meu muito obrigado!

DEDICATÓRIA

À Deus, que me criou e proporcionou-me ser criativa nesta tarefa. Seu Espírito Santo em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidade e propor sempre um novo mundo de novas possibilidades.

RESUMO

Esta pesquisa descreve o caso do processo de escolarização de um aluno autista inserido no contexto do ensino regular público em uma escola municipal de Serra – ES. Investigo, à luz de uma abordagem qualitativa e da utilização dos métodos exploratório e descritivo, como ocorreu a inclusão desse aluno por meio da observação das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e avaliação do aprendizado, considerando a complexidade dessas práticas, as quais ultrapassam o simples fato de inseri-lo em sala de aula. Busco, sobretudo, pensar e propor caminhos que levem ao sucesso no processo ensino-aprendizagem de crianças autista. O estudo objetivou constatar como se deu sua inclusão, analisando as práticas pedagógicas e a forma como foi avaliado por seus professores no cotidiano escolar, nos meses de agosto e setembro de 2017. Além da observação, foram realizadas entrevistas com professores e com a mãe do aluno. Analisou-se os comportamentos apresentados pelo aluno em sua rotina diária. Tais análises permitiram constatar as dificuldades e o despreparo dos professores para trabalhar com alunos autistas o que evidencia que os métodos adotados nem sempre favorecem a aquisição de novos conhecimentos. Deste estudo resultou o Produto Educacional.

Palavras Chaves: Autismo; Processo Ensino e Aprendizagem; Avaliação de autistas.

ABSTRACT

This research describes the case of the process of schooling of an autistic student inserted in the context of the public regular teaching in a municipal school of Serra - ES. I investigated, in light of a qualitative approach and the use of exploratory and descriptive methods, as did the inclusion of this student by observing the pedagogical practices used in the process of teaching and learning evaluation, considering the complexity of these practices, which simple fact of inserting it in the classroom. I seek above all to think and propose ways that lead to success in the teaching-learning process of autistic children. The study aimed to verify how it was included, analyzing the pedagogical practices and the way it was evaluated by its teachers in the school routine, in the months of August and September 2017. For this, interviews were conducted with teachers and with the parents of the student, the technique of observation during nine classes being one of each discipline. The behaviors presented by the student in his daily routine were analyzed. These analyzes made it possible to note the difficulties and the lack of preparation of the teachers to work with autistic students, which shows that the methods adopted do not always favor the acquisition of new knowledge.

Key-words: Autism; Process Teaching and Learning; Assessment of autistic.

SIGLAS

TEA - Transtorno do espectro autista.....	11
CID - Classificação Internacional de Doenças	18
DSM - Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.....	19
ASA - American Society for Autism.....	21
ABRA - Associação Brasileira de Autismo.....	31
ASTECA - Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas....	31
AMA - Associação de Pais e Amigos do Autista	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	11
1.2 CONTEXTO MOTIVADOR DO TEMA.....	12
1.3 O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE AUTISTAS	16
1.4 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	17
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	23
2.1 O AUTISMO: CARACTERIZAÇÃO	24
2.1.1 AUTISMO: OUTRAS PECULIARIDADES	27
2.2 A INCLUSÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR	31
2.2.1 AUTISMO: UM CASO DE INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?	33
3 SUGESTÃO DE METODOLOGIA PARA O ENSINO DE AUTISTAS	38
4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE AUTISTA	41
4.1 A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DO AUTISTA.....	41
5 METODOLOGIA	51
5.1 O MÉTODO DE PESQUISA DO ESTUDO DE CASO.....	51
5.2 TÉCNICAS ADOTADAS	54
6 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	57
6.1 QUEM É MATHEUS? COMO ELE INTERAGE NA ESCOLA?.....	57
6.2 ADEQUAÇÃO DO COMPORTAMENTO	61
6.3 PARTICULARIDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	62
6.4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES	65
6.4.1 O processo de ensino da Língua Portuguesa.....	66
6.4.2 O processo de ensino Matemática.....	71
6.4.3 O processo de ensino de Ciências	72
6.4.4 O processo de ensino de Geografia	73
6.4.5 O processo de ensino de História.....	75

6.4.6 O processo de ensino de Arte	76
6.4.7 O processo de ensino de Inglês	77
6.4.8 O processo de ensino de Educação Física	78
6.4.9 O processo de ensino de Ensino Religioso	79
6.5 ALGUMAS REFLEXÕES	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – FICHAS DE OBSERVAÇÕES	93
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS PAIS.....	94
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	95
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	96
APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL	98

1 INTRODUÇÃO

1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Sou graduada em matemática pela Universidade Iguazu no Rio de Janeiro e pedagoga pela Universidade de Uberaba - Minas Gerais. Cursei o programa Capacitação em Gestão educacional com Habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção escolar pelo Centro de Educação Superior FABRA, e pós-graduei em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Mario Schenberg, EJA- Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de educação da Serra- FASE, Informática na educação na Faculdade de educação da Serra – FASE e Matemática moderna na Faculdade Mario Schenberg– IESES.

Minha primeira experiência como professora regente foi na escola EEEF Hosana Salles em Cacheiro de Itapemirim no ES. Os alunos eram desmotivados, uns pelo cansaço após um dia de trabalho, outros pela desmotivação natural do ambiente em que residiam (geralmente alunos de classe média baixa). Com o passar do tempo, fui descobrindo que entre aqueles alunos havia alguns que demandavam maior atenção, cuidados especiais, evidenciando assim a necessidade de algo mais que o conteúdo curricular planejado. Eram alunos que necessitavam de estímulos, pois, na realidade, apesar de bem jovens, eram pessoas que possuíam uma experiência de vida, o que me fez perceber a necessidade de readaptar as minhas aulas para atender à tamanha diversidade e desafios.

Estimular o interesse daqueles alunos de forma mais dinâmica e prática, consistiu num desafio. Surgiram então as aulas de laboratório, jogos matemáticos e saídas a campo e etc., mesmo assim notei que somente uma pequena parcela da turma era alcançada.

O ambiente escolar era agradável, os colegas educadores eram bem acessíveis e divertidos. Terminei o ano decidida trabalhar com adolescentes. Permaneci na escola EEEF Hosana Salles em Cacheiro de Itapemirim durante três anos. Ao chegar à capital iniciei minha trajetória na escola EEEFM Rômulo Castelo,

onde me senti muito bem recebida, encontrei colegas de profissão; alguns antigos professores e pude comparar diferentes métodos de organização entre uma escola e a outra. Nessa escola lecionei por cinco anos. Ao longo deste tempo constatei a presença de alguns alunos com deficiência matriculados no ensino regular, são ignorados e posicionados em um canto da sala de aula. Notei que, nem sempre, os professores dispensavam a atenção devida ao aluno com necessidades especiais. Em alguns casos, vi colegas desnorteados e sem conhecimento metodológico de como ensinar e avaliar esses estudantes.

Durante os anos de 1997 a 2017 trabalhei em várias escolas da prefeitura da Serra/ES no ensino fundamental e no ensino médio, na Secretaria de Educação (SEDU), como regente de classe e pedagoga. Hoje atuo na escola EEEFM Maria Olinda, pela manhã e a noite como regente de classe da disciplina de Matemática.

1.2 CONTEXTO MOTIVADOR DO TEMA

Ao discutir sobre o processo de escolarização de um aluno autista compreendo estar diante de um tema de maior abrangência que engloba reflexões como: as dificuldades enfrentadas nas salas de aula do ensino regular, o processo de avaliação e o papel do professor que assume vital importância, pois é este quem estabelece e mantém o contato direto com a criança. Se esse contato for estreito e imparcial, não haverá a devida interação para favorecer a aprendizagem do autista.

Meus primeiros contatos com Matheus ocorreram assim que me inseri na escola campo da pesquisa. A princípio não percebia a deficiência dele, pois pareciam ser todos “normais”. Matheus tinha uma aparência comum, semelhante aos seus colegas, porém movimentava suas mãos de acordo com o reflexo da luz (característica marcante em certo grau do autista). Ao me dirigir à pedagoga para melhor entender aquela atitude, esta me afirmou que havia um aluno autista, mas que para não estigmatizá-lo, preferiu não informar aos professores iniciantes previamente, a fim de não criarem expectativas negativas.

Nesse momento me senti assustada, pois a situação era desafiante e sabia que ali deveria se iniciar um trabalho pedagógico diferenciado, que deveria buscar leituras

e novos estudos a fim de compreender tal questão, fato que me exigiria um compromisso maior.

Diante disso, recorri aos estudos de Vasconcelos (2000); Mantoan (2002) e Capellini (2004), Nunes, (2016), que permitiram constatar que os professores manifestam dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, acentuando que muitos desses educadores não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro e que isso decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade (NUNES, 2001 apud JESUS, 2002). Essa realidade é vivenciada cotidianamente no universo escolar.

Para que o professor esteja apto a ensinar, ou seja, promover a aprendizagem de alunos autistas, novas atribuições recaem sobre ele. Desse modo, precisa estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras do dia a dia escolar. Atualmente novas concepções são adotadas para a escolarização de autistas, pois sabe-se que esses sujeitos são possuidores de potencialidades que no ambiente escolar devem ser desenvolvidas. Mas, nem sempre essas prerrogativas são consideradas.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (artigo 59) determinam aos sistemas de ensino que devam assegurar aos alunos com deficiências os seguintes itens: “[...] currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” promovendo a articulação entre o ensino comum e a educação especial (BRASIL, 2008). Logo, a atuação do professor na educação de autistas, assim como para outras deficiências, requer o aprimoramento docente, a fim de que os educadores construam habilidades para concretizar um currículo adaptado, principalmente, pela reflexão dos critérios de avaliação da aquisição do conhecimento e o crescimento intelectual do autista, como recomenda Mantoan (2006, p. 18).

O Artigo 24 das Diretrizes acentua a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e enfatiza que a escola deve oferecer “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o aluno autista, para alcançar o domínio do saber necessita de professores mais qualificados, que não sejam meros transmissores de conhecimentos e assumam a postura de um verdadeiro norteador do estímulo a fim de alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos autistas e com outras necessidades especiais.

Entre os estímulos que o professor pode oferecer estão às interações construídas no envolvimento do autista com toda a turma. Pode-se dizer que as interações mais direcionadas são como as mediações que “no processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2014, p.26).

Nesse caso o professor - elemento intermediário – é certamente a figura mais importante no processo de intervenção, pois cabem a ele as decisões que irão ou não contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, considerando as diversidades de sujeitos presentes no espaço escolar.

A inclusão do autista, assim como alunos com outras deficiências, ultrapassa o simples fato de inseri-lo na sala de aula. Muito além disso, é preciso garantir o direito à aprendizagem e o cumprimento do que prescreve a Política Nacional de Educação Especial de 2008, pois “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008). Além disso, a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual reconhece “[...] as necessidades e as aspirações das pessoas com deficiências intelectuais de serem totalmente incluídos e valorizados como cidadãos e cidadãs (2004). Esse não é um processo de baixa complexidade e requer que a escola promova ações pedagógicas eficazes a fim de fazer com que esse aluno alcance êxito em seu processo de aprendizagem.

Logo, para promover a inclusão desses sujeitos, no estrito sentido do termo, a escola deve ofertar um ensino de qualidade, em que o aluno se torne agente ativo, e o professor, o intermediador do processo educativo. Sendo assim, os educadores devem adotar práticas pedagógicas adequadas e consistentes e avaliações contínuas e permanentes, a fim de verificar se está ou não ocorrendo o crescimento intelectual e cognitivo de seus alunos. Nesse sentido, devem-se preocupar em usar e até mesmo desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis que acolham os estudantes e incentivem o desenvolvimento cognitivo, sobretudo, valorizando os alunos com deficiência. Sendo assim, os educadores devem compreender esses sujeitos como cidadãos de direito, se não pretende reproduzir os processos de segregação e fracassos das pessoas com deficiência. Afinal a escola tem papel fundamental na desestruturação da lógica da exclusão, como aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

As reflexões aqui apresentadas a respeito do tema inclusão são pautadas nas legislações nacionais sancionadas para essa finalidade. A Política Nacional de Educação Especial de 2008 mudou a visão da educação especial no nosso sistema de ensino. Após sua vigência, o processo de escolarização passou a contar com mais recursos para facilitar o acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência, além de garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, formando professores para a inclusão e melhorando o acesso físico, transporte e mobiliário (BRASIL, 2008).

A definição de um público-alvo da educação especial eliminou a possibilidade de exclusão total ou parcial de alunos com deficiências nas turmas comuns. A escolarização do aluno com deficiência permitiu que aqueles que manifestam dificuldades de aprendizagem, por exemplo, fossem atendidos em salas de recursos, em classes especiais e até mesmo em escolas especiais.

Com a preocupação de assegurar e promover as condições de igualdade dos alunos com deficiência inclusos na escola regular, a Lei 13.146, considera que qualquer impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial que possa apresentar empecilhos ou dificuldades de participação na vida em sociedade, caracteriza o aluno como pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Em geral, essa classificação é feita por profissionais especializados para esse fim e levam em consideração as limitações físicas, psicológicas e as restrições de participação em atividades coletivas. Assim, a Lei 13.146 se torna abrangente a diversos tipos de deficiências incluindo o autismo.

1.3 O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE AUTISTAS

Em continuidade às iniciativas inclusivas, surge a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sancionada em 27 de dezembro de 2012 pela presidente Dilma Rousseff. A medida fez com que os autistas passassem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país - entre elas, as de Educação.

Essa medida, inicialmente, suscitou o surgimento de discussões polêmicas, pois parecia estranho criar uma lei voltada especificamente para pessoas com autismo, sabendo que já existem no Brasil diretrizes gerais para a inclusão. A medida, no entanto, faz sentido. Segundo a deputada Mara Gabrilli (PSDB-SP), relatora do substitutivo do projeto que foi aprovado pela Câmara, "[...] por não haver um texto específico que dissesse que os autistas são deficientes, muitos deles não podiam usufruir dos benefícios que já existem na legislação brasileira".

Considerando as deliberações a respeito da educação, a lei é vista por especialistas como mais um avanço na luta pela inclusão, já que o texto da medida sancionada assume que o autista tem direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, quando necessário, pode solicitar um professor acompanhante especializado.

Essa repercussão evidencia a relevância da temática que compreende o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo Autismo é utilizado para denominar uma síndrome caracterizada por alterações no comportamento humano que se manifestam na interação social e na comunicação. Praça (2011, p.25) elucida que a criança com autismo

[...] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em

seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1906 e está registrado na literatura psiquiátrica, porém só passou a ser reconhecido no ano de 1912. Foi utilizado por Eugene Bleuler, para descrever um sintoma de esquizofrenia, o qual conceituou como sendo uma “fuga da realidade” quando a criança optava por não interagir com outras pessoas, e por vezes apresentam alterações de comportamento expressas por repetições de movimentos corporais, gestos, e apego excessivo a objetos, ou costume de empilhar, organizar e enfileirá-los de maneira extremamente ordenadas (BLEULER, 1987, p. 33).

A inclusão de crianças autistas no ambiente escolar se deu quando as atenções estavam voltadas para a prática da educação inclusiva, que surgiu no cenário mundial a partir dos anos 1990 (LIRA, 2004), após essa data a prática da inclusão veio se constituindo também numa área de interesse de estudos por parte da educação, devido aos desafios enfrentados por todos os profissionais para exercerem seu papel, diante desta nova realidade.

1.4 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao atuar como professora e também como pedagoga da educação básica constatei em diversos espaços escolares de várias escolas municipais e estaduais a ausência de métodos próprios para o ensino de crianças autistas que frequentam o ensino regular. Pude observar a predominância de profissionais da educação que ainda não estão adequadamente preparados para ensinar alunos especiais, seja em classes regulares ou até mesmo em classes especiais. É possível que tais circunstâncias se devam ao que afirma Vasques apud (OLIVEIRA & PAULA 2011): no Brasil há poucos estudos sobre o autismo e as psicoses infantis. A autora relata que faltam dados sistematizados sobre os sujeitos e que a carência de informações e o preconceito contribuem para o desamparo e a exclusão social, sobretudo dos economicamente menos favorecidos.

Oliveira & Paula (2011, p. 53) confirmam que “[...] há carência de estudos empíricos no Brasil que relatem a situação atual de inclusão dos TEA, sendo a maioria baseada em estudos de casos, insuficientes para generalizações”. Pode-se inferir que essa precariedade de dados seja um dos fatores contributivos para o despreparo dos docentes da educação básica em atender devidamente aos alunos autistas.

Em seu percurso clínico e investigativo, Carla Vasques manteve contato com o sofrimento das crianças e suas famílias, fatores que a fizeram constatar a ausência de métodos terapêuticos que tornassem esses sujeitos reconhecidos socialmente. Tal realidade a impeliu para o entendimento de que a escola e os educadores seriam uma via de valorização e acolhimento social dessas crianças (2008, p.18). Daí porque veio a se tornar uma referência na educação inclusiva de autistas.

Observa-se que não há uma orientação padronizada e concisa para a implementação de formação que possa subsidiar os educadores no sentido de realizarem metodologias adequadas e eficazes para o ensino e avaliação de alunos autistas. Essa falta de preparo profissional implica em divergência as e dificuldades na escolha dos métodos pedagógicos apropriados para tais alunos, nas escolas de ensino regular.

Além da precariedade em sua formação, os educadores se veem desafiados a lidar com um tipo de necessidade especial que apresenta uma gama específica de peculiaridades, com sintomas definidos e por vezes únicos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, o autista apresenta precocemente anormalidades qualitativas abrangentes que comprometem as seguintes áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades na comunicação social e presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades (OLIVEIRA & PAULA, 2011). O desvio no desenvolvimento da sociabilidade provocam impactos na comunicação, no aprendizado, na adaptação em atividades de vida diária e nos relacionamento pessoais, explicam as autoras. Alguns indivíduos apresentam muita dificuldade de se relacionar com os colegas, enquanto outros indivíduos com TEA aceitam passivamente as interações sociais, mas apresentam dificuldade em manter tais relações sociais (OLIVEIRA & PAULA, 2011, p. 54).

Na unidade de ensino eleita como campo de análises deste estudo há um quantitativo de treze alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, dentre eles, encontram-se cinco crianças autistas.

Por se tratar de turmas de ensino fundamental o currículo é regido pelos Parâmetros Nacionais da Educação, que determinam a oferta de disciplinas distintas ministradas por diferentes professores que atendem turmas compostas por trinta e três ou mais alunos, tarefa que quase sempre se apresenta como um grande desafio.

Observar os colegas docentes e sentir as mesmas dificuldades para ensinar um aluno com TEA foram os meios que me impulsionaram a implementar este estudo. Neste contexto, algumas questões me angustiavam: Como promover o atendimento adequado ao aluno autista sendo que, na sala de aula existem outros alunos que, muitas vezes, não entendem quando a professora (pesquisadora) interrompe a explicação para dar, simultaneamente, uma atenção especial e individual ao aluno autista? Quais desafios são colocados aos professores pelo processo de inclusão do aluno autista no contexto da escolar? Como fazer para que esse aluno possa ter suas potencialidades plenamente desenvolvidas e seja realmente incluído como cidadão de direito à aprendizagem?

Essas inquietações me permitiram lançar um olhar mais questionador e investigativo, a fim de desvendar quais as práticas pedagógicas e os métodos avaliativos são utilizados pelos professores do sexto ano de uma escola da rede municipal. Me propus a verificar se os métodos utilizados nas aulas realmente contribuíam para o aprendizado do aluno em estudo e garantiam assim a sua inclusão social.

Nesse sentido, estabeleci o seguinte problema de investigação: Como as práticas educativas e avaliativas utilizadas pelos professores de uma escola de ensino fundamental da Serra/ES promovem o aprendizado e a inclusão de um aluno autista?

Para responder ao problema, estabeleci o método do estudo de caso e delineei como objetivo geral: investigar como as práticas educativas e a avaliação estão contribuindo para o aprendizado e para a inclusão de um aluno autista do 6º ano do ensino fundamental de uma escola do município da Serra/ES.

Objetivos Específicos

- a) Elaborar o aporte teórico que dialogue com os principais estudiosos sobre o Transtorno do Espectro Escolar (TEA), as principais políticas de inclusão de pessoas com deficiência, práticas pedagógicas para pessoas com TEA e metodologias para fundamentar teoricamente a investigação.
- b) Investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores por meio de observações de aulas e entrevistas com esses sujeitos.
- c) Investigar as percepções do aluno autista sobre os aspectos relacionados à sua inclusão e aprendizado.
- d) Elaborar a análise de resultados do caso investigado que dialogue com o aporte teórico
- e) Elaborar um Produto Educacional que se configura em uma proposta de práticas pedagógicas que contribuem com os educadores para o processo de aprendizagem de alunos autistas

Como resultado prático deste estudo, idealizei tecer considerações que propiciem mudanças nas concepções dos professores e dos gestores sobre as questões que permeiam a realidade dos alunos autistas inseridos no ensino regular. Nesse processo investigativo, aponte algumas práticas adequadas e alguns caminhos metodológicos que surgem como Produto Educacional deste estudo, a fim de que possa apontar algumas práticas já experimentadas e também alguns caminhos que facilitam a caminhada rumo a mudanças significativas.

Ciente de que não sou plenamente capaz de solucionar os problemas que permeiam as diversas dimensões da realidade educacional, posso me apropriar de pontos norteadores que serão luz para aclarar aspectos mais frágeis do processo pedagógico e poderão auxiliar os educadores na superação das principais dificuldades, a fim de proporcionar um aprendizado mais satisfatório e a inclusão social de um aluno autista.

Para subsidiar este trabalho, utilizei a técnica da entrevista semiestruturada com professores a fim de verificar como se configura a formação acadêmica e as percepções dos mesmos sobre sua atuação vivenciada com o aluno autista. Além

disso, descrevi as impressões obtidas nas observações das ações e práticas educativas utilizadas na rotina escolar do aluno sujeito investigado neste estudo, bem como se deu o processo de avaliação para verificar seu desenvolvimento escolar.

Como fundamentos teóricos, tomei por base as contribuições de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes ao mesmo tema, como Chiote (2011), Camargo (2007), Ferreira & Guimarães (2003), Giardinetto (2009), Tolezani (2010), Fróes (2007), Lira (2004), Baptista e Bosa (2002), Mantoan (2006), Serra (2004), Suplino (2007), dentre outros. Como referencial metodológico, a pesquisa se embasou nos métodos que Yin (2015) apresenta ao descrever a pesquisa de campo adotada nesse estudo.

A estrutura deste relato compreende esta Introdução. No Capítulo 2, discuto os conceitos primordiais do Transtorno do Espectro Autista –TEA e a caracterização do autismo, bem como suas peculiaridades conforme a Lei 12.764, a Política Nacional de Educação Especial e de Inclusão Social. Neste capítulo foram considerados os documentos legais vigentes que tratam de autistas no ensino regular. Neste levantamento, apresento os pressupostos de renomados autores como Galderer (1993) e Mahler (1989) e outros.

No Capítulo 3 descrevo uma sugestão de metodologia de ensino que promove o aprendizado e ao mesmo tempo, uma forma de tratamento do Autismo que tem alcançado sucesso ao longo dos anos. Trata-se de um ensino que toma em consideração a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista nos termos de Tolezani (2010) ao descrever o Programa Son-Rise e relatar um estudo de caso do tipo exploratório em Massachusetts, nos Estados Unidos.

No Capítulo 4, apresento algumas considerações a respeito do processo de avaliação dos alunos autistas e as discussões dos conceitos de avaliação conforme princípios globais defendidos por renomados autores que conceituam e consideram a avaliação como um ato dialógico que visa promover o aperfeiçoamento do ensino oferecido ao aluno autista.

No Capítulo 5, apresento a metodologia adotada nesta pesquisa e estabeleço a abordagem qualitativa como complementar às análises desta investigação. Ressalto a adequação e relevância deste método no meio acadêmico, pois, o mesmo tem contribuído de forma positiva como um ambiente propício de serem testadas hipóteses em diversas pesquisas.

No Capítulo 6, apresento o aluno participante deste estudo de caso, seus pais, a escola e o corpo docente que nela atua, bem como a descrição da caracterização de cada professor. Apresento as análises da aplicação de fichas de observações, e das entrevistas aplicadas para estas discussões. Neste capítulo retomo a temática da adequação dos métodos utilizados na aplicação das aulas e também os métodos de avaliação do conhecimento adquirido.

Por fim, são feitas, no capítulo 7, as Considerações Finais, apontando caminhos futuros e delineando os passos para outros pesquisadores igualmente preocupados com o tema na educação brasileira e apresentados às referências bibliográficas relevantes a esta pesquisa e anexados os materiais pertinentes

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro do Autista (TEA) é considerado um tipo de deficiência classificado como distúrbio do neurodesenvolvimento, que chega a afetar mais de 600 mil brasileiros (PAULA; FOMBONNE; GADIA; TUCHMAN; ROSANOFF, 2011 apud MACÊDO e NUNES, 2016, p. 2)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera

[...] alunos com deficiência àqueles que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL,2008).

Não há uma definição única para designar as deficiências humanas conhecidas no mundo, cada uma possui suas limitações e características próprias, e para cada deficiência há tratamentos e resultados variados.

Ao se fazer consulta ao dicionário (FERREIRA, p.31, 2002) encontram-se os seguintes significados para a palavra deficiência: 1. Falta, falha, carência. 2. Imperfeição, defeito. 3. Insuficiência. Como o estudo trata de pessoas deficientes, o termo 'deficiência' pode ser usado então para designar a falha de algo, seja em qualquer área: física, mental, sensorial, comportamental ou outra.

Uma definição mais ampla que a anterior encontra-se na Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001: O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001, Art.1).

Se a deficiência limita a pessoa a realizar até algumas atividades básicas do seu dia a dia, é necessário refletir sobre como trabalhar com as limitações dos alunos deficientes no espaço escolar. Até o ano de 2008, as pessoas com deficiência recebiam outra denominação, eram chamadas de pessoas “portadoras de necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994 apud FRÓES, 2007, p. 28). Fróes (2007) em sua dissertação usa o termo ‘pessoa portadora de necessidades especiais’, baseada na definição dada pela Política Nacional de Educação Especial, 1994, e define como sendo aquela pessoa que apresenta em caráter permanente ou temporário algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente a sua potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades (FRÓES, 2007, p.27-28). A partir de 2008 essa expressão caiu no desuso, passando ser o termo “pessoas com deficiências” o mais apropriado.

Sendo assim, em linhas gerais, usei o termo deficiência para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura mental, sensorial, física ou múltipla; ou perda ou alterações em estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que comprometem a realização de certas atividades no meio social ou escolar. Conforme orienta a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994) citada por Fróes (2007): são considerados deficientes físicos aqueles indivíduos que apresentam comprometimento do aparelho locomotor ou da fala.

De acordo com a normativa mais atualizada, a Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva, são considerados alunos com deficiência “[...]àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

2.1 O AUTISMO: CARACTERIZAÇÃO

De acordo com Gauderer (1993), o autismo compreende alterações do comportamento, que ocorrem em crianças ainda pequenas. É um conjunto de alterações que desencadeiam uma síndrome formada por alterações do comportamento que, embora algumas delas não sejam exclusivas do autismo,

constituem uma constelação clínica (um conjunto de características que acarretam em complicações clínicas) que agravam o autismo conjugando-o a outras patologias neurológicas.

Mahler (1989) apresenta as perspectivas objetivas e desenvolve o senso de realidade, descrevendo dois grupos, clínica e psiquicamente distintos. O autor apresenta o quadro de psicose infantil precoce; num deles, a mãe parece jamais ter percebido as alterações emocional na criança; assim, na primeira representação psicológica da realidade que a criança externa, por uma dificuldade de ver a mãe como pessoa independente, como entidade separada, pode ocorrer um quadro do transtorno autista. Para o autista, a mãe permanece um objeto parcial. A autora complementa essa descrição dizendo que:

O autismo infantil precoce desenvolve-se, acredito, porque a personalidade infantil, destituída de vínculos emocionais com a mãe, é incapaz de enfrentar os estímulos externos como uma entidade. O autismo constitui portanto, o mecanismo pelo qual tais pacientes tentam excluir, de maneira alucinada (alucinações negativas) as fontes potenciais da percepção sensorial, especialmente aquelas que exigem resposta afetiva (MAHLER, 1989, p. 34).

Segundo Gauderer (1993), esse tipo de psicose infantil foi descrito pela primeira vez por Kanner em 1942 e recebeu o nome de autismo infantil precoce. Nessa psicose a criança não apresenta sinais de perceber afetivamente os outros seres humanos. Acha-se ausente o comportamento que indica a percepção afetiva das provisões maternas vindas do mundo externo.

Gauderer (1993) caracteriza os sintomas do autismo apresentando-os em cinco grupos gerais: o mais marcante é o Distúrbios do Relacionamento. Neste, tanto o relacionamento com pessoas quanto com objetos inanimados são alterados. Esta deficiência manifesta-se de forma precoce e afeta o desenvolvimento da relação interpessoal e de contato visual. Para Gauderer (1993), os Distúrbios da Fala e da Linguagem no autista são caracterizados por um enorme atraso, com fixações em palavras únicas e paradas ou apresentam total mutismo. Segundo o autor, neste estágio é comum a ecolalia, ou seja, a repetição automática de sons ou palavras ouvidas, associada ao uso inadequado ou reversão do pronome pessoal (se referir a si mesmo sempre na terceira pessoa do singular, “ele quer água”, “ele caiu”, quando deveria dizer “eu quero água”, “eu cai”).

Em casos, nos quais a fala do autista se desenvolve pode apresentar características marcantes no tom, que em geral é diferenciada, e por vezes não apresenta um ritmo, além de na maioria dos casos haver a incapacidade de comunicar e externar suas próprias emoções.

Gauderer (1993) aponta também os Distúrbios do Ritmo de Desenvolvimento que nas crianças autistas mostram grande irregularidade na idade em que desenvolvem as sequências motoras ou de linguagem. Segundo o autor, o ritmo mais comum é o da descontinuidade, pois, considerando a sequência normal do desenvolvimento do autista pode haver, por exemplo, casos em que a criança se limite em fases únicas como, por exemplo, a criança pode sentar-se precocemente sem ajuda e depois mostrar um atraso significativo para se colocar em pé.

Outro distúrbio apontado por Gauderer (1993) são os Distúrbios da Motilidade que em sua grande maioria apresentam padrões peculiares de movimentos. As crianças desenvolvem manias que lhes conferem alterações nos traços chegando a desenvolver mudanças na aparência, resultando em características estranha e bizarra.

Ainda considerando os distúrbios de motilidade, Moraes (2002) cita que os movimentos corporais estereotipados são comuns em quase todas as fases da criança autista. Elas apresentam-se em gestos frequentes, repetitivos como o balanceio da cabeça, movimentos com os dedos, saltos e rodopios, ou qualquer outro movimento com outras partes do corpo.

O último distúrbio mencionado por Gauderer (1993) é o Distúrbio da Percepção. Neste é que se notam as limitações. Em geral, há uma incapacidade do autista em fixar ou dedicar sua atenção a certos estímulos visuais, voltando-se quase que exclusivamente a outros.

É no distúrbio da percepção que se encontram as mais marcantes barreiras que o autista pode ter, pois, nesta limitação encontram-se reunidas todas as dificuldades, a criança é incapaz de usar estímulos sensoriais para discriminar o que é importante ou não.

2.1.1 AUTISMO: OUTRAS PECULIARIDADES

A descrição do autismo é verificada na história com conceitos que, segundo Baptista e Bosa (2002), apresentam muitas controvérsias. A distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia, por vezes, se encontram misturadas e sem muitas classificações. A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 estabelece uma sucinta classificação de autismo para que a lei se tornasse válida e aplicável, pois delibera, ainda em seu primeiro artigo que:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista 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.

Os incisos aqui apresentados estabelecem um parâmetro que especifica e restringe os sujeitos da aplicação desta Lei, no entanto constitui-se em uma ótima descrição do que realmente compreende o transtorno do espectro autista.

Nas primeiras edições da Classificação Internacional de Doenças (CID) os Transtornos Mentais e de Comportamento, não fazem qualquer menção ao autismo. Somente na oitava edição da CID é que os transtornos mentais foram inseridos, porém o autismo é considerado como uma forma de esquizofrenia, e na nona edição, o autismo é agrupado como psicose infantil.

Conforme o levantamento da bibliografia analisada, somente a partir da década de 1980, o conceito do autismo foi desvinculado da categoria de psicose no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-III) e no DSM-III-R, bem como na CID-10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento, como segue: na CID-10 (1993).

Algumas das características encontradas em uma pessoa autista, de acordo com Tolezani (2010), Gauderer (1993), Suplino (2007), Serra (2004), Martins (2007), Lira (2004) e Romão (1998) são:

- Contato visual difícil sendo normalmente evitado;
- Ecolalia (repetição de palavras ou frases);
- Preferência em estar só;
- Não responde as ordens verbais (atua como se fosse surdo);
- Recusa em ouvir;
- Incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças;
- Dependência de rotinas e resistência à mudança;
- Pode começar a desenvolver a linguagem, mas repentinamente isso é completamente interrompido sem retorno;
- Apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se;
- Fazem movimentos repetitivos;
- Cheira ou lambe os brinquedos;
- Resiste à mudança de rotina;
- Demonstra desigualdade em habilidades motoras;
- Limitação da variabilidade de comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas;
- Auto-agressão;
- Isolamento social.

Segundo Baptista e Bosa (2002), o autismo era considerado como uma forma de se portar ausente e alheio às situações durante muito tempo, característica que fez com que fosse evidenciada a noção de que pessoas com autismo são alheias ao mundo ao redor, não tolerando o contato físico, não fixando o olhar nas pessoas e interessando-se mais por objetos do que por outras pessoas ou, ainda, nem mesmo diferenciando seus pais ou pessoas mais próximas de um estranho na rua.

No entanto, perceber o autista somente a partir de um grupo de características comuns tem levado a muitos cometerem o equívoco de criar uma imagem do autista como sendo uma pessoa engajada em movimentos repetitivos corporais notados em balanços do corpo e agitação repetitiva das mãos e dos braços. "Estudos recentes têm comprovado que nem todos os autistas mostram características únicas como a aversão ao toque ou isolamento" (TREVARTHEN *apud* por BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 34).

Alguns, ao contrário, podem buscar o contato físico, inclusive de uma forma intensa, quando não "pegajosa", segundo pais e professores. Também existem evidências de que crianças com autismo desenvolvem comportamentos de apego em relação aos pais (mostrando-se angustiados quando separados deles, buscam sua atenção quando machucados, aproximam-se deles em situação de perigo), de uma forma diferenciada (CAPPS, SIGMAN e MUNDY *apud* BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 34).

Na opinião de Baptista e Bosa (2002), as formas de manifestações do autismo não são padronizadas, por vezes eles comunicam suas necessidades de formas não claramente compreendidas de imediato. Para os autores aqui mencionados, os autistas parecem se desprender da utilização de meios que os tornem compreendidos.

Ainda de acordo com Baptista e Bosa (2002), os estudos de observação minuciosos de crianças autistas (utilizando filmagens) mostram que nem sempre elas estão alheias a interação com as pessoas, às vezes ocorrem momentos em que a criança fixa o olhar de forma bem rápida, porém sem se demorar, são olhadas rápidas bastante frequentes.

As teorias sócio cognitivas, no campo da psicologia, tentam ajudar a compreender a baixa frequência ou a dificuldade da criança autista em fixar o olhar na pessoa que tenta interagir com ela. Em geral, as crianças não olham quando alguém chama ou fala com elas porque não compreendem a função comunicativa do olhar como uma forma de compartilhar experiências com as pessoas – essa habilidade se desenvolve ao longo do primeiro ano de vida do bebê, mas com o autista é diferente.

Na verdade, essa proposição parece trivial, mas há uma diferença quando considerada a interação social com os pais. O autista não olha porque não compreende a extensão das propriedades comunicativas do afeto e do olhar. Isso é diferente de “não querer” olhar.

A infância é hoje um campo temático complexo, amplo, de natureza interdisciplinar, reconhecida como estatuto teórico. Vêm-se constituindo sempre mais estudos que pensam a criança e a infância como historicamente construídas.

Isto significa que os papéis sociais que lhes são atribuídos, as expectativas criadas a seu respeito, variam com a organização social que lhes serve de base, variam no tempo e no espaço de acordo com os grupos sociais que as formulam.

Considerando as pesquisas que analisam o comportamento infantil, em 1867, Henry Maudsley provavelmente o primeiro psiquiatra que apresentou interesse por

crianças com distúrbios mentais graves, considerou também o comportamento das crianças com Autismo. Já no século XX, de Santis introduz o termo Demetria Precocíssima, onde aparecem casos de início muito precoce.

O autismo, caracterizado em 1943 por Leo Kanner, tornou-se razão um dos desvios comportamentais mais estudados, debatidos e disputados. Esse estudioso teve o mérito de identificar a diferença entre o comportamento esquizofrênico e o autismo. Até hoje, sua descrição clínica é utilizada da mesma forma, que foi chamado de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo – Síndrome Única. Na década de 70, houve a proliferação dos critérios diagnósticos.

Em 1983, as Síndromes de Asperger e Rett foram reconhecidas e deixaram de ser consideradas autismo. A Associação Americana de Psiquiatria cria o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento e em 1987, o autismo deixa de ser uma psicose infantil.

As crianças com autismo, via de regra, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem, o que se consegue por meio de um trabalho árduo que requer muita dedicação e paciência da família e dos professores.

Cabe, portanto à escola elaborar estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades de poderem se integrar com as outras crianças ditas “normais”. Porém, a família tem também um papel crucial, porque são os que têm mais experiência em lidar com tais crianças, principalmente, porque as autistas necessitam de atenção redobrada, durante 24 horas. Muitas vezes, a necessidade de trabalhar e a falta de tempo no cotidiano não favorecem a assistência dos pais, mas é importante dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam. Os pais podem encorajar a criança a comunicar espontaneamente, criando situações que provoquem a necessidade de comunicação.

Devem-se considerar as severas deficiências de interação, comunicação e linguagem e as alterações da atenção e do comportamento que podem apresentar

estas crianças, a sua programação psicopedagógica a ser traçada precisa está centrada em suas necessidades, tem que observar esse aluno para, se possível, quais canais de comunicação se incapacitavam e quais canais de comunicação poderão servir de canal à comunicação e ao desenvolvimento do aluno autista na sala de aula.

Em suma, segundo os autores aqui apresentados, existem várias teorias, que investigam o mundo interno da criança autista, desde aquelas que perpassam as teorias da linguagem, às sócio cognitivas (explicando a dificuldade em colocar-se sob ponto de vista do outro, em refletir sobre estados mentais), até as teorias neuropsicológicas (que apresentam as dificuldades de dividir a atenção entre os eventos sociais e não sociais). No entanto, nenhum modelo teórico isolado é capaz de explicar de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome.

2.2 A INCLUSÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

O movimento de inclusão teve início, de maneira mais consistente nos sistemas escolares, a partir da segunda metade da década de 80 e buscou fortalecer a formação de políticas que garantem o acesso universal à educação. A Constituição Federal de 1988 determina que a educação seja um direito de todos com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. É neste “todos” que são feitas as reflexões dos direitos abrangentes também às pessoas portadoras de deficiências.

Os princípios para o ensino expressos no art. 206, I, como a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante, no art. 208, III, “[...] o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

As discussões a respeito das políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam maior visibilidade com a proposta de “escola para todos” e a Declaração de Salamanca (1994), que trata da educação especial, com o objetivo de equalizar as oportunidades também para as pessoas com deficiências.

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado

desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidades a todas as crianças (MENDES, 2002, p. 64)

A política nacional de educação inclusiva ganhou força e se consolidou por meio da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta lei, em seu Capítulo V, foi abordada a educação especial e definido no art. 58, “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Posterior a Lei 9394/96 foi elaborada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que veio instituir as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determinar, no art. 2, que houvesse a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino.

O acesso do autista à educação e ao ensino foi sancionado pela Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 quando foi instituída a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e feita a alteração no § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A Lei 12.764/2012 estabelece os conceitos, os sintomas desse transtorno e descreve os direitos de cuidados e proteção para com o autista. Em específico, no terceiro artigo temos que:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:
I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
b) o atendimento multiprofissional;
c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
d) os medicamentos;
e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
IV - o acesso:
a) à educação e ao ensino profissionalizante;
b) à moradia, inclusive à residência protegida;
c) ao mercado de trabalho;
d) à previdência social e à assistência social.

De acordo com Ministério da Educação, através do Educacenso, a inclusão do autista no ensino regular pode se dar por meio de três modalidades distintas, sendo elas:

- Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas,
- Educação Especial em Classes Especiais do Ensino Regular e
- Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular.

Nesta pesquisa nos detenho nessa última modalidade, já que o participante alvo de nosso estudo encontra-se matriculado nestas condições – em uma classe comum do ensino regular da rede municipal de Serra - ES.

As escolas de ensino regular que recebem alunos com autismo em suas classes comuns são ditas escolas que se aderiram ao movimento da inclusão escolar.

2.2.1 AUTISMO: UM CASO DE INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?

O processo de inclusão é largamente discutido no sistema escolar. Um dos autores que discutem esse assunto é Balduino (2006). Muitas vezes, os termos integração e inclusão aparecem equivocadamente como sinônimos e em alguns trabalhos e pesquisas, muito tem-se a perder na falta de conhecimento dos conceitos e das discussões a respeito destas palavras distintas. Ferreira & Guimarães (2003), Giardinetto (2009), Lira (2004), Mantoan (2006) e Serra (2004) descrevem esses dois termos para representarem diferentes propostas ocorridas no processo da educação especial.

Mantoan (2006) em seu livro intitulado “Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?” conceitua o termo ‘integração escolar’ como a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, ou seja, trata-se de colocar o aluno em contato com o sistema escolar seja através de classe regular ou de classe especial. A autora complementa que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados na individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2006, p. 18).

O simples fato da integração é visto por Mantoan (2006), como um meio de realizar a exclusão dos alunos não aptos para a inserção em classes comuns, pois, no pretexto de dar atendimentos e acompanhamento aos currículos diferenciados. Sendo assim, de acordo com a autora, a integração representa a exclusão na educação.

Mantoan (2006) assevera que a 'inclusão escolar' é incompatível com 'integração escolar' uma vez que a primeira exige uma inserção mais radical, completa e sistemática do que a segunda. Na proposta da inclusão, todos os alunos devem frequentar uma sala de aula comum do ensino regular, sem exceções, e ainda que os alunos com deficiência, e mesmo que não tenham um atendimento e um currículo diferenciados dos demais discentes.

Nestes termos, a autora, afirma que incluir é então não deixar ninguém de fora do ensino regular, é reunir todos sem discriminação, assim sendo o ensino especializado ou individualizado oferecido aos alunos com necessidades especiais não é uma forma de inclusão, pelo contrário, é uma forma de exclusão.

Com a ideia de atingir a totalidade, a pesquisa de Froés que descreve um questionamento de Werneck (1999) sobre esta palavra: "Quem cabe no seu Todos?" (WERNECK, 1999 apud FRÓES, 2007, p. 73), segundo o autor, este termo tem sido utilizado de forma descompromissada por governantes, acadêmicos, políticos, mídias e etc.. Para que a inclusão se efetive, Mantoan (2006) afirma que a escola tem que ir além do ato do simples agregar, a escola deve mudar como um todo para atender as necessidades de todos os alunos, com necessidades especiais ou não.

Para as autoras Ferreira & Guimarães (2003) algumas das mudanças devem ocorrer na escola inclusiva, "a política de inclusão, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e no aluno, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção" (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 118).

Assim os termos inclusão e integração são dissociados por razões lógicas que primeiramente leva em consideração a escola e sua adequação para receber a todos

os alunos, com ou sem deficiência. Também, utilizando-se das diferentes adaptações necessárias à integração e à inclusão, Serra (2004) coloca a distinção entre esses dois termos na tentativa de esclarecer que:

...a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania (SERRA, 2004, p.27).

Giardinetto (2009) enfatiza a importância da adoção de um modelo colaborativo de trabalho, que seja realizado por agentes da escola comum e especial. Em sua pesquisa, a autora descreve os resultados da sua pesquisa com quatro alunos com autismo que frequentavam, simultaneamente, a escola regular e especial.

Neste trabalho, a autora ressalta a importância de o professor atuar como mediador no processo de inclusão na educação infantil e fundamental e constata, ainda, que em séries mais avançadas, a procura por orientações profissionais e mais especializada tende a ser maior do que na educação infantil. Para ela:

Foi a partir das últimas décadas do século passado, que a tendência da Educação Especial mudou em função de novas demandas e expectativas sociais. Políticas públicas começaram a entrar em vigor para garantir a todos os alunos acesso à escolaridade regular, em salas de aulas comuns. (...) Começa a surgir, então, um novo paradigma, o da inclusão (GIARDINETTO, 2009, p.34).

A compreensão e a análise da integração apenas como a inserção de alunos com deficiência no espaço escolar deu lugar a novas demandas da sociedade que não puderam ser contempladas pelo simples ato de integrar. Em defesa do acesso ao ensino regular para todas as pessoas, promovendo assim a inclusão de alunos com necessidades especiais, Lira (2004) descreve a inclusão como um movimento que surgiu para suprir as falhas que a integração deixava:

A partir dos anos 90, a proposta da Integração passa a ceder lugar para a proposta da Educação Inclusiva, que consiste num movimento mundial, que preconiza o acesso de todos ao ensino regular, cujo desafio é prover um ensino capaz de atender a demanda específica de cada aluno, independentemente da necessidade que apresentar (LIRA, 2004, p. 22).

Fazendo um entrelaçamento com as questões educacionais de crianças autistas, Chiote (2011), em sua dissertação de mestrado, destaca que o contato da

criança autista com outras crianças no ambiente escolar possibilita a interação com a diversidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais ela circula. A autora afirma que o espaço escolar possibilita a vivência com várias experiências infantis a partir da relação com outras crianças. Nesse sentido, tenho observado que todos tendem a desenvolver habilidades de socialização, senso de solidariedade e respeito às individualidades.

Neste trabalho, Chiote (2011) apresenta uma análise que teve como foco a mediação pedagógica presente na organização e estruturação dos modos de agir e interagir da criança com autismo, com o meio e com os outros, a partir da observação das interações (adulto e crianças) e práticas educativas (rotina, atividades e conteúdos) que acontecem no contexto escolar. A autora realizou sua investigação com uma criança autista matriculada no CMEI “Singular” em Cariacica, no Espírito Santo.

Chiote (2011) buscou a sistematização e a intencionalidade no trabalho pedagógico com Daniel, uma criança autista e percebeu que as professoras não se viam como mediadoras do aprendizado desse aluno. Em geral a equipe julgava-se despreparada para o trabalho educativo com ele. O despreparo mencionado nesta investigação foi evidenciado pelo estranhamento dos professores diante das ações da criança autista e da sua dependência para realizar as ações propostas por elas.

Por fim, Chiote considerou que o trabalho colaborativo com a articulação da pesquisa e a atuação em conjunto com as professoras, acabou intervindo na intencionalidade e na sistematização das reflexões das ações observadas. A observação da pesquisadora e a mediação com as professoras no trabalho pedagógico com Daniel ressaltou o deslocamento das professoras do lugar de quem não se sentiam “preparadas” para assumir, o lugar de mediadoras que podem favorecer o processo de desenvolvimento de Daniel, sistematizando as ações cotidianas, deixando de fazer algo pelo aprendizado dele, investindo nas ações conjuntas, numa iniciativa de colocá-lo em ação, a partir de hipóteses e projeções naquilo que ele poderia futuramente vir a realizar sozinho.

O fazer pedagógico mais evidente na maioria dos casos é a tentativa de mostrar a inclusão. Desta forma, os autores aqui apresentados defendem a inclusão como

uma proposta na qual todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e sem exceções, eles tenham os mesmos direitos, aos atendimentos, ao ensino e ao aprendizado dos conteúdos curriculares, além de serem avaliados no ambiente escolar para aferir o aprendizado adquirido no ambiente escolar.

As atividades oferecidas aos alunos com de deficiências devem ser adaptadas de acordo com as condições que cada um deles apresenta. Com esse ponto de vista a inclusão que Lira defendeu será eficiente em seus propósitos e alcançará seus principais objetivos.

3 SUGESTÃO DE METODOLOGIA PARA O ENSINO DE AUTISTAS

A inclusão de autistas em sala de aula implica no enfrentamento de muitos desafios para promover a aquisição de conhecimentos. Para muitos professores este processo pode significar uma tarefa muito complicada, pois, na maioria dos casos os autistas são vistos como pessoas de difícil relacionamento, o que quase sempre resulta em problemas na harmonia do cotidiano escolar. Isso se dá devido à necessidade de redistribuição do tempo destinado a cada atividade, a fim de que o professor possa atender, de modo adequado e satisfatório, a todos os alunos.

A arte de ensinar exige uma série de habilidades e competências para que o professor compreenda a diversidade e subjetividade presentes no universo da sala de aula e articule os fatores sociais, individuais, internos e externos, que influenciam o tempo todo, nesse processo de ensinar e aprender.

Tendo em vista que o ensino de alunos autistas não é e nunca foi uma tarefa simples, evidencio que existe uma série de implicações que não permitem que a real inclusão seja vivenciada nas escolas públicas.

Entre as implicações que agravam o ensino de alunos autistas posso mencionar a falta de incentivo e investimentos governamentais e a ausência de formação adequada dos professores. Nesse contexto, compreende-se a angústia desses sujeitos ao receberem a responsabilidade de educar crianças autistas. Com base nas pesquisas que abordam esse tema e na experiência vivenciada com Matheus, busco apresentar alternativas que podem ser aprimoradas através de um bom planejamento e, serem aplicadas no cotidiano escolar de crianças autistas, já que este é um direito garantido pela constituição e legislações subsequentes, como a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Antes da aplicação de um método é aconselhável considerar que as pessoas com autismo possuem limitações que necessitam ser minimizadas o mais cedo possível, a fim de que sejam superadas. Importante considerar que anterior a aplicação das ações do método, deve ser providenciada a redução do número de

alunos por turma, para que o professor tenha condição de oferecer a assistência necessária ao aluno autista. Com a mesma finalidade é aconselhável a criação de rotinas de trabalho, incluindo a arrumação da sala, a disposição das mesas, cadeiras, o lugar onde o autista vai se sentar no dia a dia escolar.

No Brasil, para o ensino e o desenvolvimento da criança autista, é recomendada a metodologia adotada no Programa “Son-Rise”. O programa “Son-Rise” oferece uma abordagem educacional prática de estímulos para que a criança participe de atividades e interaja socialmente desenvolvendo habilidades e promovendo o crescimento intelectual (TOLEZANI, 2010, p. 8).

As atividades propostas pelo Programa Son-Rise acontecem sempre em espaços preparados e personalizados de forma a aumentar a estimulação sensorial e motora da criança, em geral são locais especificamente projetados para diminuir todo o incentivo que possa interferir no desenvolvimento da criança autista (TOLEZANI, 2010).

Conforme Tolezani (2010, p. 8), o Programa Son-Rise foi desenvolvido pelo The Autism Treatment Center of America, em Massachusetts, nos Estados Unidos” foi criado com base na experiência prática do casal Barry e Samahria Kaufman nos anos 70, as práticas desse método surgiram da tentativa de tratar o filho Raun no tratamento e na superação dos problemas que surgem com o autismo. Vale ressaltar que o referido método recuperou Raun Kaufman de seu autismo após três anos e meio de trabalho intensivo com seus pais. Fazendo uma adaptação do método Son-Rise ao ambiente escolar e ao contexto de sala de aula apresento a seguir algumas sugestões de práticas que contribuem para o ensino e aprendizado do autista. Essas sugestões são baseadas nos fundamentos que sustentam este estudo, mas sobretudo na minha experiência didática com Matheus e estão resumidas no Quadro 1.

Quadro 1- Sugestões para o atendimento educacional de autistas

- Utilize como padrão formato de linguagem clara e objetiva, pois a criança autista gosta de entender tudo, sem conotações.
- Observe as habilidades mais apuradas da criança e explore-as como ponto inicial e estímulo para o desenvolvimento de outras habilidades.
- Faça a aproximação dos conteúdos do currículo selecionando ações sensoriais que abordem o alcance dos objetivos estabelecidos para cada aula.
- Priorize as habilidades que predisponham o aluno a um campo do conhecimento, construindo uma ponte que ligue a habilidade do aluno aos conhecimentos a serem transmitidos.
- Relacione o interesse do aluno autista aos conteúdos que deseja trabalhar.
- Evite atividades muito longas, pois, o aluno autista pode se entediar facilmente em atividades muito demoradas.
- Estimule o pensamento lógico da criança por meio de atividades artísticas e lúdicas iniciando com atividades simples, mas que mostrem a ele o quanto é capaz.
- Privilegie os vínculos afetivos da criança autista com os colegas e incentive sempre a interação dele com os demais.

Fonte: elaborado pela autora.

Essas sugestões contribuem para que o educador de crianças autistas promova uma aproximação e faça seu adequado acolhimento, que pode ser evidenciado pela demonstração de gestos de aprovação, os quais indicam que suas ações são bem-vindas. Essas estratégias fazem com que a criança se conecte e entre em sintonia com o professor. Só após o alcance dessa sintonia é que o professor pode solicitar algo ao autista, pois, caso contrário ela pode apresentar recusas (SANTIAGO E TOLEZANI, 2011).

4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE AUTISTAS

Avaliar o desempenho de alunos autistas significa buscar o estilo responsivo em sala de aula. Trata-se de uma atitude pedagógica inovadora, pois, enquanto especialistas realizam o acompanhamento psicopedagógico do autista, os educadores buscam análises minuciosas das respostas obtidas de cada estímulo ofertado durante as aulas. Entre as abordagens de métodos de ensino e aprendizagem do autista há o estilo responsivo de interação em aula, que consiste exatamente no olhar atencioso às respostas e reações que a criança apresenta diante de cada estímulo. A busca pela compreensão dos motivos que levam o autista ao isolamento deve nortear o planejamento do professor, pois a escolha das atividades, a seleção dos métodos precisa ter como objetivo principal a identificação das áreas de preferência do aluno autista, para que sejam aplicadas atividades motivadoras que facilitem o aprendizado da criança (FITZGERALD, 2010).

4.1 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DO AUTISTA

Discutir e analisar a avaliação do desempenho escolar do autista implica em compreender as práticas escolares. É fundamental que o corpo docente entenda o que é um processo avaliativo eficaz, ou seja, contínuo, formativo e não classificatório e que contribua para o crescimento humano, pessoal e cognitivo, e não para o desequilíbrio emocional dessas crianças, que pela própria natureza do transtorno, se percebem à margem do mundo em que vivem.

Deste modo, pretendo contribuir, no sentido de proporcionar reflexões, acerca da realidade das escolas que geralmente trabalham com verdades absolutas, prontas e acabadas, inclusive no que diz respeito ao tema avaliação.

Assim, é preciso buscar a concretização do discurso que muitos dos educadores conhecem: a avaliação deve ser contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a ideia é dar ênfase em se comparar os comportamentos e atitudes apresentadas nos momentos iniciais (primeiras semanas), intermediários e finais (últimas semanas do ano) do percurso educativo a

fim de analisar o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele.

Com base em minha experiência profissional percebo que, são poucos os educadores que consideram a avaliação como um valioso instrumento na busca da superação dos limites e das dificuldades que o autista apresenta nas disciplinas ou atividades da qual participa.

Nesse sentido, busquei compreender os estudos que fundamentam a avaliação sob diversas abordagens. Assim, foi possível compreender que a avaliação escolar é apresentada principalmente em duas lógicas, a saber, a concepção de avaliação positivista (autoritária), e, a concepção de avaliação crítica (emancipatória) que demonstra uma prática que valoriza a história e o processo de cada educando.

Nos últimos anos, a avaliação da aprendizagem vem sendo objeto de inúmeros estudos e pesquisas. Dentre esses pesquisadores, escolhi me basear nos fundamentos de Romão (1998), Luckesi (1999), Hoffmann (1993), Vasconcellos (2000), Perrenoud (1999), dentre outros. Esses autores apresentam alguns princípios do problema como suporte de pesquisa, com vários enfoques de tratamento como o sócio-político, o filosófico, o histórico-cultural e o tecnológico, ao mesmo tempo e apontam caminhos para uma avaliação dialógica da aprendizagem, mediadora, formativa, processual e contínua como caminho para a prática avaliativa.

Para esses autores, a avaliação da aprendizagem tem como intuito identificar as carências e primazias, situando o educador e o educando no processo escolar. Nesse sentido, ela possibilita o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo desenvolvido, deixando de ser meramente classificatória, tornando-se um trajeto capaz de levar o aluno ao aprendizado.

Perrenoud (1999), entende a avaliação da aprendizagem como sendo um processo regulador sobre a individualidade de cada educando, apontando seus limites e possibilidades. A regulação da aprendizagem como da ação pedagógica deve possibilitar ao educador redimensionar as trajetórias a serem percorridas desembocando numa prática formativa.

Assim, se faz necessário uma mudança paradigmática entre a hierarquia de excelências para uma regulação das aprendizagens, possibilitando tanto uma diferença na escolha dos conteúdos e dos métodos avaliativos como no modo de coletar e interpretar o saber para revigorar a prática pedagógica. Por isso, esse estudioso ressalta que para mudar a avaliação é necessário mudar a escola.

Conforme Romão (1998),

A Avaliação da Aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (ROMÃO, 1998, p.101).

Percebo que a avaliação do processo de aprendizagem possibilita investigar e refletir sobre a ação do aluno e do educador instigando a transformação que ocorrerem no contexto da sala de aula.

Ao considerar os aspectos educativos dos alunos portadores da Síndrome de Autismo inseridos no ensino regular, nota-se o quanto se tem modificado esse cenário de inclusão, o tratamento para com cada dificuldade e evidencia todas as iniciativas até agora alcançadas.

Partindo de uma retrospectiva histórica, várias pesquisas têm mostrado como eram tratadas as crianças que nasciam com alguma deficiência, triste realidade fora vivenciado por algumas que passaram por uma espécie de seleção natural quando as pessoas realizavam a eliminação de crianças mal formadas ou deficientes em várias civilizações, e quando não eram eliminadas e mortas eram expostas a marginalização e segregação promovidas na Idade Média.

Os primeiros estudos sobre o nascimento de crianças com deficiência foi um período marcado por uma visão humanista na Europa após a Revolução Francesa e se estendeu até ao século XIX. As delimitações eram realizadas ao longo de períodos de estudos de casos e investigações, fatos que se explicam nas controvérsias existentes no diagnóstico sobre autismo bem como em sua própria definição. No

entanto, apresento, três instituições que posso considerar como especializadas em exames que constataam o autismo:

- A da ASA – American Society for Autism (Associação Americana de Autismo);
- A da Organização Mundial de Saúde, contida na CID-10 (10a. Classificação Internacional de Doenças), de 1991);
- A do DSM-IV – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais), da Associação Americana da Psiquiatria. (BEREHOFF, 1991, p. 45).

Segundo Berehoff, (1991) a síndrome do autismo pode ser encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, ou no meio ambiente destas pessoas que possa ser um agente causador do transtorno autista. Os sintomas, que surgem ocorrem, em geral, por disfunções físicas do cérebro e podem ser verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo.

Entre as características levantadas como sintomas de autismo estão os distúrbios no ritmo do aparecimento das habilidades físicas, sociais e linguísticas; que na maioria das vezes ocorrem de forma lenta e em alguns casos não ocorre. Também podem ser evidenciadas as reações anormais às sensações, e podem ser observadas alterações na visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo.

No que diz respeito à fala, tem-se que na criança autista a linguagem apresenta marcas ausentes ou atrasos. E, em certas áreas específicas, o desenvolvimento do pensamento pode estar presente ou não. Por essas razões, na fala há um ritmo imaturo e nem sempre está restrita de compreensão de ideias, já que por vezes os usos das palavras ocorrem sem a associação com o significado.

É muito comum, a criança autista apresentar um relacionamento anormal com os objetos, eventos e pessoas. Por vezes esse relacionamento se dá através do apego em demasia à determinado objeto ou pessoa de quem ela busca maior proximidade e afeto.

Todas essas considerações sobre as características do autista foram retomadas para enfatizar a importância de os professores mudarem os métodos avaliativos. Dito isso, além da identificação do diagnóstico por meio dos exames, a criança com transtorno autista deve ser acompanhada em seu ambiente de aprendizado para que seu crescimento seja constatado e avaliado, segundo as potencialidades desenvolvidas. Nesta fase, a avaliação deve incluir: a) a observação das atividades propostas ao aluno; b) análise dos métodos; c) qualquer iniciativa do aluno rumo ao alcance dos objetivos; d) seus resultados na resolução de cada atividade.

Além da identificação do diagnóstico feito por meio de exames apropriados, a criança com transtorno autista deve ser acompanhada diariamente em seu ambiente de aprendizado, para que seu crescimento seja constatado e avaliado, segundo as suas potencialidades desenvolvidas.

Segundo Berehoff, (1991) ainda no início do século XX, a questão da inserção de crianças com deficiência no ensino regular passou a ser abordada, porém, ainda é muito carregada de estigma e de julgamento social. Realidade que nos dias de hoje, apesar de ter sido amenizada, ou seja, quase erradicada, tem dado lugar a reflexões de outra natureza, visto que após o ato da inserção na sala de aula, a grande preocupação passou a ser a permanência deles na escola e o aprendizado.

Mesmo que de forma mais sutil, a triste realidade é que ainda se praticam a “eliminação” de crianças deficientes do ambiente escolar. Em minha realidade tenho observado essa situação no contexto escolar. Predomina no universo dos professores a ideia de que não tem obrigação de atender aos alunos com deficiências. As falas desses sujeitos denotam um distanciamento dessa situação, atitudes que favorecem a exclusão dos alunos. A dita “eliminação” que ocorria logo após o nascimento da criança com necessidades especiais ocorre hoje de forma metafórica, pois a inclusão, pelo simples ato de inserir sem a assistência e métodos adequados, implica na eliminação das possibilidades do aprendizado e do crescimento intelectual da criança com necessidades especiais, acarretando em prejuízos e efeitos traumatizantes no aprendizado dos conteúdos curriculares.

Apesar de hoje, já não se considerar o autismo como “doença incurável”, é impossível se falar de atendimento à criança especial sem considerar o ponto de vista pedagógico. No processo de aprendizagem a avaliação é um importante mecanismo de desenvolvimento, pois a depender do método avaliativo utilizado, podemos melhorar ou impedir o crescimento intelectual ou emocional.

A educação da criança autista requer mais clareza nas instruções, e a precisão nos métodos de ensino devem buscar sempre os elementos essenciais e funcionais, quer dizer, é recomendável que todo o conteúdo direcionado e toda a prática avaliativa ao autista estejam em consonância com as dificuldades apresentadas pelo portador da síndrome.

Entre as implicações do trato com o aluno autista na sala de aula do ensino regular estão as formas de avaliação de seu real aprendizado, pois, os alunos estão sendo inseridos em classes comuns, totalmente sem critérios. A escolha das salas deveriam ser aquelas mais calmas, com turmas menos numerosas, ambiente mais fresco, amplos e arejados, pois esses sujeitos, além de necessitarem de atendimento mais direto, possuem sensibilidade à luminosidade inadequada, ficam agitados em ambientes tumultuados, que prejudicam sua aprendizagem. Os modelos teóricos que norteiam as práticas dos docentes que lidam com esse público não são considerados, no dia a dia, no ensino regular. Esta questão foi abordada nos estudos de Prestes (2009) e Braga (2009). Na primeira investigação, Prestes (2009) analisou os relatórios psicopedagógicos e a anamnese de alunos com autismo, matriculados na rede regular de ensino do Distrito Federal.

Braga (2009), por sua vez, foi além da observação do aluno autista ao investigar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da opinião dos professores que trabalhavam com crianças com autismo, em escolas de ensino regular, especiais e instituições especializadas do Distrito Federal.

Além de sua importante contribuição em pesquisa, Braga (2009) analisou se as concepções dos professores interferem nas práticas didáticas e pedagógicas selecionadas para lidar com alunos autistas. Com base na coleta de dados empreendida por ela, foi comprovada pouca ligação entre as concepções teóricas dos

professores e suas práticas na sala de aula. Ou seja, os professores apesar de possuírem conhecimento teórico não se detinham em aplicá-los nas atividades de sala de aula.

Braga (2009) conclui que, em geral, a maioria dos professores se baseia numa abordagem comportamental devido à utilização e observação das estratégias e métodos de ensino experimentado para essa população. Porém, nem sempre esse argumento deveria ser observado com cuidado, uma vez que essa seja uma marca que apontam ações válidas com resultados positivos para alunos com autismo (SIMPSON, 2005).

Ao abordar os temas que consideram os métodos utilizados na seleção de atividades e na avaliação do aluno autista é de fundamental importância observar a prática do educador, pois o desenvolvimento da criança autista depende da motivação e dos meios de convencimento da proposta oferecida por ele. A depender do tipo de proposta oferecida pelo educador e de sua forma de avaliar o sucesso no desenvolvimento, o autista pode melhorar seu modo de se relacionar com a sociedade.

Desta forma, fica evidenciada a importância do acompanhamento do pedagogo em todas as etapas da educação da criança autista. É o acompanhamento pedagógico e sua qualidade de atuação que proporciona a amenização dos sintomas do autismo, e favorece a sua socialização a partir das discussões e do trato com as dificuldades enfrentadas por crianças com essa síndrome. A avaliação das atividades e dos procedimentos envolve analisar as atividades propostas e realizadas, os objetivos alcançados e o conhecimento adquirido pelo aluno autista na sala de aula (SUPLINO, 2007, p. 47).

A avaliação do aprendizado de crianças autistas é promovida em instituições que prestam atendimento especializado pelas Associações de Pais e Amigos Associação Brasileira de Autismo (ABRA), Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas (ASTECA) e Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA). São instituições reconhecidas que atuam junto ao professor regente, dando o apoio pedagógico necessário e mensurando para promover o desenvolvimento dos autistas

em alguns estados brasileiros, tais como, Brasília, Goiânia, São Paulo, Bahia, Amazonas, Mato Grosso, Minas Gerais, Ceará e outros. O estado do Espírito Santo ainda carece desse apoio, que é praticamente inexistente. Não existindo interação com as unidades escolares. Não se conhecem os motivos dessa falta de interação. Esse é um aspecto que poderia ser investigado em futuros trabalhos.

Entre as muitas ações que podem ser feitas em prol do autista, seria a promoção de formação em serviço para os docentes, pois a principal medida seria mudar sua crença de que o autista não tem potencial para aprender. Na realidade é preciso mudar essa concepção, pois o autista consegue aprender, só depende da estratégia que é utilizada, do modo com o professor o acolhe e o compreende. É preciso compreender a sua forma diferenciada de enxergar o mundo exterior e que esse sujeito vive em seu próprio mundo como uma forma particular de se isolar, imerso em seus próprios interesses.

Vale lembrar que ser autista não significa que a criança terá eternamente limitações insuperáveis. Os problemas do autismo podem ser amenizados e com o passar do tempo a criança consegue se desenvolver e, em alguns casos, ter uma vida profissional normal. Pode-se citar o caso de Marcos Petri um jovem com autismo Asperger que fala três línguas, ministra palestras para apoiar famílias no sentido de explicar como funciona o mundo dos autistas¹ e é autor de um livro: Contos de Meninos e Meninas e Contos de Homens e Mulheres.

De modo geral, as pessoas autistas não reconhecem que possuem essa síndrome. Além do que existem casos de crianças que apresentam tamanha dificuldade em se comunicar, fator que tem comprometido o seu desempenho escolar.

A necessidade da avaliação do desempenho do autista, que frequenta a sala de aula regular, se justifica pelo acompanhamento do desempenho e do crescimento do aluno de forma mais participativa para que ela não fique condenada a viver em um mundo que não consegue compreender.

¹ Disponível em: <http://www.autimates.com/entrevista-com-marcos-petry-brasil/>. Acesso: abr 2018.

O acompanhamento pedagógico da criança autista na sala de aula pelos professores tem se tornado muito importante e extremamente necessários, pois é nesse acompanhamento que serão identificadas as dificuldades que ela apresenta a fim de que lhe seja disponibilizado o apoio adequado que minimizará as barreiras que impedem o seu desenvolvimento.

Uma das características do autista é a autoagressão. Nem sempre os professores interpretam corretamente essa atitude, pois tendem a considerá-la como loucura e não dão a devida importância por não saber como lidar com essa questão. Demonstrem certo desprezo, sentimento ao qual o aluno responde com frustração. Tal situação só contribui para afastá-lo ainda mais do mundo real e impossibilitar seu desenvolvimento cognitivo, pois passa a ignorar as atividades e se manter alheio e isolado. Fica recluso no seu mundo. Nessas situações os professores têm papel importantíssimo no sentido de, em primeiro lugar, compreender a problemática desses sujeitos, propiciar momentos de acolhida e promover ações pedagógicas adequadas para sua aprendizagem. No entanto, esse tipo de abordagem é um desafio, visto que os professores não estão devidamente preparados para lidar com a aprendizagem de crianças autistas.

A avaliação, como parte integrante e importante do desempenho escolar da criança autista deve ser feita a partir de diagnósticos montados por estratégias educacionais que visam superar suas dificuldades, de forma que ela possa se integrar no espaço da sala de aula e dessa assim garantir o sucesso tanto na aprendizagem, quanto na vida. O que desejamos é que esses sujeitos possam se sentir participantes da vida social, uma vez que tem potencial para aprender e mais que isso, intervir positivamente na sociedade.

É preciso acreditarmos que a tarefa de ensinar passa pelos sentidos da acolhida, do processo cognitivo, das superações das dificuldades desses alunos e da formação para a emancipação de todos os indivíduos.

Podem surgir muitas dificuldades na tarefa de avaliar o desempenho do autista. Suplino (2007) destaca a inexperiência e o despreparo dos docentes que lecionam tanto no ensino regular quanto no ensino especial e ressalta que, mesmo havendo o

conhecimento, a capacitação e a formação de professores que trabalham com a inclusão, por si só, não constituem os elementos suficientes para se obter êxito na inclusão.

Serra (2004) afirma que as iniciativas inclusivas têm sido abordadas nas escolas antes da preparação real dos educadores para trabalhar com os alunos autistas, e por vezes, a solução encontrada tem sido capacitar esses profissionais, através de programas de formação continuada.

Todavia, no estado do ES essas ações são inexistentes, requerendo dos gestores nos âmbitos da escola, do município e do estado sensibilidade um maior empenho. Atualmente cabe ao professor que se interesse pela temática buscar por conta própria sua formação. Iniciativa que necessita de tempo e recursos financeiros. Para uma classe que é tão pouco prestigiada nesses aspectos, as dificuldades se tornam impeditivas.

É no cotidiano escolar, que as propostas do desenvolvimento das habilidades do aluno autista podem se transformar em conquistas diárias do professor. É o educador que vai desvendar os melhores caminhos a serem percorridos para desenvolver o seu trabalho com os alunos autistas, proporcionando a estes o desenvolvimento de suas habilidades.

Apresenta-se no Apêndice E o Produto Educacional, que consiste em um modelo de sequência didática constituída por 05 aulas que incluem práticas pedagógicas e métodos avaliativos como sugestões para aprimoramento do processo pedagógico destes alunos autistas. Essas sugestões resultaram de minha experiência, durante o ano de 2017 durante o processo de ensino de Matemática com o aluno Matheus.

5 METODOLOGIA

Neste estudo utilizei o método do estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo para investigar como ocorreu o processo de inclusão de um aluno autista. Desta feita, analisei o seu desenvolvimento, sob os aspectos dos estímulos proporcionados pelos professores do 6º ano do ensino regular de uma escola da rede pública municipal de Serra/ES.

Vejo o estudo de caso como uma investigação que se detém sobre uma situação específica supostamente única em muitos aspectos, com o intuito de descobrir o que é essencial e característico no caso estudado (YIN, 2015).

5.1 O MÉTODO DE PESQUISA DO ESTUDO DE CASO

A abordagem qualitativa que se faz por um estudo de caso tem contribuído com a evolução do pensamento científico, pois, englobam estudos nos quais o pesquisador assume o papel de observador analítico do caso, o que contribui para que a pesquisa ganhe um enfoque crítico e interpretativo da realidade do caso investigado (DENZIN e LINCOLN, 2000).

No meio acadêmico, o estudo de caso tem contribuído positivamente na evolução do pensamento científico, fato que pode ser constatado pela frequência dos usos dos estudos de caso nas publicações de cunho científico. Nesse sentido, Robert K. Yin (2015) mostra a tendência ascendente da utilização de pesquisas nas quais são utilizados o estudo de caso o que tem subsidiado relevantes pesquisas como as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos Sobre o Autismo (GESA) coordenado pela professora Ivone Martins de Oliveira na UFES. Este grupo foi instituído em agosto de 2011 e integra-se às atividades do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O estudo de caso adequa-se a abordagem qualitativa e é muito utilizado em investigações no meio acadêmico. Ainda que haja algumas críticas a escolha deste

método, concluí que não há método mais eficaz e objetivo de análise para esta pesquisa.

Neste método, a ênfase principal está na compreensão do caso analisado, partindo do conhecimento tácito que, segundo YIN (2015), tem uma forte ligação com a intencionalidade e os objetivos traçados em cada estudo, o que ocorre de forma diferente quando o objetivo é meramente explanação. Em geral a explanação é baseada no conhecimento do tipo proposicional.

É bem comum, na busca de descrever a investigação empreendida, tender à possibilidade de generalização. Desta feita, é aconselhado que antes de apresentar o estudo de caso seja delimitado o que pode ser considerado um caso. Pensa-se num caso geralmente como um único. Essas proposições cabem perfeitamente a esta investigação.

A escolha pelo uso de um caso se torna adequado para as finalidades de averiguar a veracidade de proposições tidas como verdadeiras, é como se fosse feita uma prova de valor de verdade. É recomendado o estudo de caso quando tem-se a necessidade de examinar a exatidão de uma proposição, principalmente quando já existem outros estudos de casos e pode-se estabelecer uma comparação entre os estudos; na ocorrência de uma situação de caso único, quando não há a possibilidade de um estudo comparativo, o próprio fazer um estudo de caso se torna um caso revelador, para este fim, faz-se necessário um estudo de caso com o máximo de detalhes possível, pois, as informações não são facilmente disponíveis ou visível ao leitor, (STAKE, In DENZIN e LINCOLN, 2001, p. 135). O estudo de caso deve apresentar de forma clara, o relato de uma investigação objetiva feita por uma interpretação unificada, a descrição de inúmeros aspectos de um objeto pesquisado (MATTAR, 1996).

Pode-se dizer que os estudos de caso têm algumas características em comum: são descrições complexas e holísticas de uma realidade, que envolvem um grande conjunto de dados; os dados são obtidos basicamente por observação pessoal. Por ser professora de Matheus, durante todo o tempo de coleta de dados, pude focar quase que cotidianamente meu olhar sobre seu comportamento e observar suas

reações, diante dos estímulos por mim ocasionados quando da efetivação das atividades pedagógicas. Esse fato favoreceu descrever um estilo de relato informal e narrativo. Desse modo, pude trazer as atitudes que ilustram o processo de conquistas adquiridas a cada dia.

Portanto, método do estudo de caso contribuiu para aumentar a compreensão do fenômeno estudado, ou seja, o aprendizado e a avaliação do desenvolvimento do aluno autista. Assim, foi possível discutir as práticas adotadas em sala de aula, pelos professores e analisar como é realizada a sua inclusão. Através deste estudo busquei entender questões que indicassem respostas para “como” e “por que” o aluno autista, a depender da situação, se desenvolve, participa e adquire habilidades e em algumas outras não participa ou prefere buscar refúgio no isolamento?

Este estudo de caso deve ser visto como parte complementar do objeto de minha pesquisa, ele pode ser usado no interior de um método maior. Em uma definição mais sucinta, o estudo de caso é o método de pesquisa definido por um plano que:

[...] orienta o investigador no processo de coleta, análise e interpretação das observações, é um modelo lógico de provas que permite que o pesquisador faça inferências relativas às relações casuais entre as variáveis sob investigação (NACHMIAS e NACHMIAS 1992, p. 77, 78).

Com essa finalidade elaborei a escolha das questões de análises para entender “como” e “por que” ocorrem divergências nos métodos de ensino do aluno autista?

Conforme o autor Yin, o estudo de caso proporciona ao pesquisador a apresentação de dados utilizados no levantamento do caso potencial, evidencia a necessidade de uma revisão seus documentos e materiais que giram entorno do mesmo assunto, e favorece a elaboração de registros criados a partir de observações que fornecem esclarecimentos as questões levantadas para a pesquisa do estudo de caso (ROBERT K. YIN, 2015, p. 30 e 31). Em atenção a essa recomendação do autor, utilizei os dados que registrei em um caderno, contendo apontamentos sobre as atividades por mim desenvolvidas com o Matheus. Uma releitura de tais dados foram essenciais para compreender os comportamentos e as reações do aluno diante de determinados comandos. Assim permitiu-me verificar as melhores formas de abordar

e acolher o aluno, a fim de que suas potencialidades para o desenvolvimento escolar fossem exploradas.

5.2 TÉCNICAS ADOTADAS

Foram utilizadas duas técnicas: a Entrevista e a Observação. Por compreender que a entrevista pode desempenhar um papel muito importante para um trabalho científico e quando combinadas com outros métodos de coleta de dados podem melhorar a qualidade de um estudo de caso e sua interpretação, realizei entrevistas com professores e pais do aluno. A versatilidade e o valor da aplicação destas técnicas tornam-se evidentes por serem aplicada em muitas disciplinas sociais científicas e possibilitarem a coleta de dados para diagnósticos, análises e orientação.

Segundo Gil (1999), as entrevistas podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. O tipo de entrevista informal é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. A entrevista focalizada é tão livre quanto a anterior; todavia, enfoca um tema bem específico, quando, ao entrevistado, é permitido falar livremente sobre o assunto. Fiz opção por esta última modalidade para conhecer as impressões de pais e professores.

Foi formalizada uma entrevista com a mãe de Matheus (APÊNDICE B), a fim apreender sua percepção a respeito do desenvolvimento e mudanças de atitudes no âmbito familiar. E outra com os professores (APÊNDICE C). Nos formulários das entrevistas procurei selecionar cuidadosamente as perguntas realizadas, de modo que os resultados obtidos atendessem às necessidades deste tema. Foram questões práticas, que permitiram fazer um número maior de perguntas com respostas rápidas e objetivas. Em maio de 2017, apresentei meu projeto de mestrado à escola e conheci os pais do aluno participante. A família do Matheus consentiu que eu analisasse o aprendizado dele na escola, assinando o Termo de Livre Consentimento e se colocando à disposição para que nossa pesquisa fosse realizada (Apêndice D). Logo em seguida agendei a data de 12 de agosto de 2017 para a realização da entrevista que aqui descrevo e analiso.

Além disso, percebi a necessidade de usar a técnica da Observação e assim, elaborei as fichas que foram usadas como roteiros. Essas fichas permitiram acompanhar com um olhar investigativo e científico como ocorreram as mudanças no desempenho de Mateus.

A técnica da Observação vem sendo utilizada em diversas áreas de conhecimento, visto que a mesma possibilita ao pesquisador extrair informações de grupos e situações que com outras técnicas se tornariam mais complexas ou mesmo impossíveis. Esse procedimento compreende a atuação participante, pois a partir dessas fichas elaborei maior parte deste estudo de caso.

A aplicação de fichas de Observação tem sido utilizada por diversos pesquisadores nos últimos anos para coletar dados sobre as características dos participantes que não são facilmente acessíveis por meio de outros métodos. Para realização desse método, há a necessidade de maior proximidade e apropriação do objeto de investigação, fato que faz da pesquisa algo mais autêntico e único, pois a partir dos dados das fichas que se identificam os resultados, e produzem os documentos originados da pesquisa científica (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003).

Este método possibilita ao pesquisador e aos participantes desenvolverem um relacionamento de confiança, necessário para os participantes revelarem "os bastidores das realidades" de sua experiência, que geralmente são escondidos de estranhos (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003).

A Observação permitiu, também, a detecção e obtenção de informações por vezes não apreendidas por outros métodos. Por outro lado, exigiu rigor e sistematização específicos, diferenciando-se da observação informal e denominando-se observação científica. Essa técnica foi realizada no período compreendido entre os dias 28 de agosto à 8 de setembro de 2017. Na ocasião, acompanhei o desenvolvimento e a aplicação dos conteúdos curriculares das disciplinas ministradas no sexto ano do ensino fundamental, turma e série na qual o aluno autista estava inserido.

Para que a observação tivesse uma base fidedigna, recorri aos planejamentos dos professores e aos conteúdos curriculares que seriam apresentados na ocasião, e neste momento apresentei meu projeto e obtive o consentimento para participar das aulas, porém, não atuei na seleção das atividades escolares e nos métodos de aplicação dos conteúdos adotados pelos professores.

Para não causar um clima de tensão ou estranheza por parte dos alunos, em conformidade com o professor, me posicionei próximo ao aluno autista portando-me como uma professora acompanhante do aluno. Assim, pude presenciar e analisar os procedimentos e anotar os dados nas fichas de observações, durante o decorrer de cada disciplina.

As fichas de observações foram norteadas por questões que abordaram o comportamento do aluno autista em relação a aula e as atividades propostas pelo professor, conforme apontado no Apêndice A. Foram, no total, nove aulas assistidas, sendo uma de cada disciplina.

6 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

6.1 QUEM É MATHEUS? COMO INTERAGE NA ESCOLA?

O sujeito desta investigação é aqui denominado como Matheus², um aluno diagnosticado com Autismo Infantil-TGD (F84.0), que frequenta as aulas numa escola da rede estadual de Serra - ES, local onde atuei na regência da disciplina de matemática.

Matheus nasceu no ano de 2005 com 39 semanas de gestação através de parto normal, segundo os relatos da mãe. Somente com 4 meses antes de seu segundo ano de vida, foram observados os sintomas do Transtorno do Espectro do autismo (TEA). Anteriormente, segundo os relatos da mãe, Matheus era uma criança agitada e extremamente criteriosa, com costumes julgados como “manha” ou mimo de primeiro filho de pais muito jovens. A mãe de Matheus o teve aos 17 anos e o pai aos 19 anos de idade. Ainda muito jovens e despreparados enfrentaram sozinhos a experiência dos cuidados e responsabilidade por seu primeiro filho.

Matheus é o primeiro filho de uma união estável, possui um irmão mais novo, com 3 anos de idade com quem, segundo seus pais, se relaciona bem e tem desenvolvido amor fraternal comum a alguns autistas, ao lidar com crianças menores.

Matheus reside no mesmo bairro em que está localizada a escola, para onde sempre vem acompanhado dos pais, principalmente pela mãe. Iniciou sua vida escolar aos quatro anos e cinco meses, mas quando mudou de escola teve resistência. Matheus está acostumado ao ambiente e reconhece a todos pelo próprio nome, seus professores, a direção, coordenação e funcionários.

A vida escolar de Matheus é marcada pela falta de acompanhamento de profissionais da Educação Especial o que resultaram em dificuldades de adaptação do Matheus em seus primeiros anos escolares. De acordo com os depoimentos de

² Nome fictício

sua mãe, a princípio Matheus não se adaptou ao ambiente escolar, ficou agitado, não queria ficar na escola, evitava aproximação e socialização com outras crianças e resistia na realização das atividades pedagógicas que a professora ministrava em classe.

Segundo o relato da mãe, Matheus teve, em seu início de vida escolar, o auxílio de uma professora principiante que mesmo sem muita experiência levou de sua casa um pequeno aquário com um peixinho dourado e um potinho de ração, guardou-o na sala da diretoria e quando Matheus chegava relutando para não se separar da mãe, a professora o convidava para entrar para ver o peixinho e alimentá-lo, usava argumentos que apelassem para sua sensibilidade, afirmando que o peixe estaria com fome e morreria se Matheus não o alimentasse.

Com essas e outras argumentações, aos poucos a professora o convenceu a entrar e permanecer na escola até o retorno da mãe. Matheus sempre foi compreensivo e atencioso ao ouvir instruções.

A coordenadora pedagógica e a professora tentaram incluir Matheus em brincadeiras, em atividades em grupos a fim de ajudar na adaptação e entrosamento do aluno. A mãe diz que o filho logo se adaptou à escola, que aprendeu a gostar, bem como de toda a equipe de funcionários.

A mãe afirma que ele relata os fatos ocorridos no ambiente escolar nos mínimos detalhes e que a cada ida à escola tem uma história diferente para contar. Geralmente, Matheus fala de colegas que desobedeceram aos professores, ou que não fizeram o dever, ou que fizeram outras “coisas erradas”, que segundo ele, tais atitudes consideram “muito feio” e o incomoda muito.

Matheus atualmente está feliz e fala que não quer mudar de escola. Segundo sua mãe, no período de férias, ele perguntava quando voltariam às aulas e pedia para conferir se as aulas já tinham iniciado. Ao ser questionado sobre o motivo de tanta ansiedade pela volta as aulas, ele disse que estava com saudades, expressando assim seus sentimentos em relação aos funcionários e alguns colegas. Está matriculado no regime de inclusão no 6º ano do ensino regular. Atualmente está com

11 anos e sua turma somam 33 alunos com os quais, por muitas vezes, ele interage e por vezes se fecha em um silêncio fora do comum.

Imerso nesta turma, Matheus está geralmente sozinho, já que nesta unidade escolar não conta com profissional de apoio³ para auxiliar aluno e professores, conforme determinado no item XIII da Lei LEI Nº 13.146/2015.

Porém, no que diz respeito ao seu aprendizado, posso enumerar avanços significativos em seu crescimento intelectual. Ele sabe escrever e tem caligrafia ainda em formação. Outro ponto positivo no desenvolvimento de Matheus é que ele lê bem e domina as quatro operações básicas matemáticas.

No desenvolvimento da fala, Matheus possui um pequeno déficit, que não influencia trazendo prejuízos na comunicação, porém lhe marca o ritmo da fala, fazendo-a um pouco mais lenta e arrastada. Segundo relato da mãe, Matheus nasceu de parto normal, e antes de seu segundo ano de vida começou a repetir o que se ouvia, principalmente cantando.

Atualmente comunica-se de maneira mais funcional, emitindo frases simples como: quero água, fazer “xixi”, entre outras, demonstrando intenção comunicativa. Demonstra compreender ordens simples identificando objetos e condições de seu cotidiano.

A criança expressa satisfação em estar na escola, no momento de socialização tem preferência por alguns colegas, em especial os amiguinhos que a ele dispensam mais tempo e atenção. Matheus gosta de observar, conversar e brincar com um colega de sua mesma idade. que é paciente, cuidadoso e está sempre disposto a ajudá-lo em suas dificuldades, brincando juntos no recreio, e em alguns momentos na própria sala de aula. Essa relação comprova que o autista consegue estabelecer vínculos de

³ Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

amizade e requer afetividade. Demonstra ainda que gestos de atenção concorrem para que ele se sinta acolhido.

Matheus é bem seletivo quanto aos colegas, mas manifesta algumas preferências, pois demonstra através dos abraços e por pronunciar o nome um de deles, chamando-o quando precisa de ajuda.

Também apresenta estereotípias (girar objetos) quando realiza atividade livre, (jogos, brinquedos e etc.), desse modo, é necessário sempre orientá-lo sobre a função dos objetos para que ele interaja de forma adequada.

Na sala de aula, Matheus se dirige ao seu lugar e participa de todas as atividades, algumas, dentro de suas limitações. Para outras tem necessidade de mais orientação e ajuda. É interessante relatar que Matheus, no ambiente da sala de aula, se posiciona em um único lugar específico, na fila de frente para a porta e encostado à parede lateral.

A sua produtividade, de certa forma, está relacionada ao seu posicionamento na sala de aula, pois algumas experiências mal sucedidas nas quais Matheus foi posto em outras posições na sala, fizeram com que ele não realizasse as atividades propostas, pois não sabia “para que lado olhar”, fato que notei lhe proporcionar uma agitação e irritabilidade. Mudanças de posição na sala, parecem interferir na sua rotina e, conseqüentemente, em sua estabilidade emocional. Baptista e Bosa (2002), explicam que esses sujeitos apresentam “[...] excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

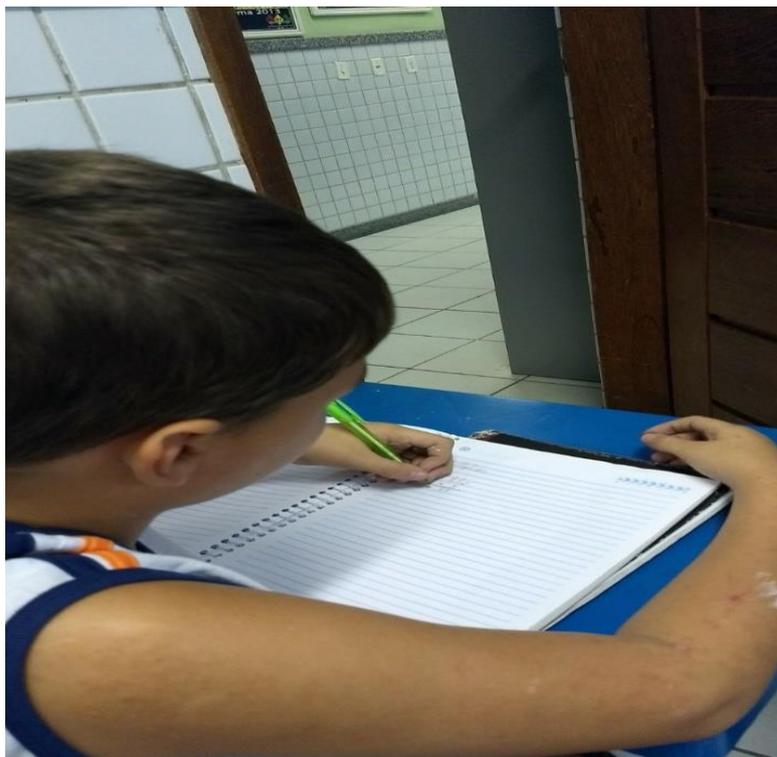


Foto: A referência de espaço do Matheus em sala de aula

6.2 ADEQUAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Ao chegar à escola, como a instituição não tem quem acompanhe e o receba, Matheus se despede da mãe e se direciona ao lugar onde, posteriormente, entra numa fila com os demais colegas de sala, porém mesmo que não haja uma fila de alunos formada, ele sabe, através de uma espécie de referência, a sua exata posição nesta fila e lá se mantém à espera dos colegas.

No refeitório, ao se alimentar, Matheus se comporta como os outros alunos, porém, é necessário que a coordenadora o tome pela mão e o conduza à posição de prioridade, colocando-o à frente para receber a merenda, antes dos demais alunos. Terminada sua refeição Matheus leva o prato e os talheres e os entrega à merendeira. Essa orientação foi dada pela coordenadora ainda nos primeiros dias letivos, mas com essa atitude Matheus revela levar a sério o cumprimento das ordens, fato que o destaca dos colegas, pois nem todos têm por hábito recolher os pratos utilizados em sua própria refeição. Não por falta de orientação, mas por má conduta ou quem sabe falta de educação ou rebeldia.

Matheus demonstra algum senso crítico e emite juízo de valor, ao julgar que a conduta dos colegas é errada e em alguns casos, chega a chamar a atenção dos mesmos ou indicar o erro de alguns deles, justamente por saber distinguir o certo do errado e também por ter o aprendizado de conduta adequada em determinadas situações.

Outro exemplo de aprendizado adquirido por Matheus é o fato de que ao ouvir o sinal para o intervalo ou para a saída, todos os alunos correm em direção à porta, enquanto ele se posiciona num canto da sala de aula aguardando que todos saiam para então, apagar as lâmpadas e fechar a porta da sala ao sair. Essa atitude denota que apreende valores e regra de boas maneiras, comportamento importante na formação integral.

Outro aspecto importante a se considerar deve ser ressaltado: Matheus não se esquece dos conhecimentos adquiridos e segue todas as instruções que recebe. Percebi também que as limitações de Matheus não restringem sua capacidade de aprendizado. O comprometimento que o autismo traz ao Matheus não o impedem de aprender comportamentos adequados ao ambiente escolar. Ele reconhece e adere às rotinas da escola e aceita muito bem as condutas e regras estabelecidas. Fato é que de acordo com seu nível de conhecimento, Matheus tende a realizar tudo de forma extremamente correta, conforme orientado, a exemplo disto posso citar a observação realizada no momento do recreio, durante a merenda escolar. Ao se posicionar na fila, não se preocupa se má conduta dos colegas, que ao “furarem” a fila e não seguirem orientações estabelecidas, poderiam deixar-lhe sem a merenda. Neste caso, a necessidade de auxílio se torna evidente, pois, diferente dos demais, ele sabe como proceder no momento da distribuição da merenda escolar.

6.3 PARTICULARIDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Descrevo aqui as informações obtidas por meio das observações. Classifiquei essas observações em três partes: a) Participação nas aulas, para compreender como interage com colegas, como atende aos comandos dos professores, suas preferências por pessoas, suas expressões de desejos e vontades; como se dá sua comunicação oral. b) Processo de aprendizagem: grau de satisfação e preferências por atividades

propostas, interação em grupos de trabalho, conclusão de tarefas; c) Participação na escola: reconhecimento do ambiente, reconhecimento de condutas de comportamentos, requer ajuda, denota consciência de certo e errado (comportamento).

As observações registradas resultaram em dados que permitiram traçar um padrão de comportamento do aluno e como este responde às diversas atividades propostas e às formas de interação que mais o beneficiam. Neste ponto, sabe-se que, conforme Suplino (2007), a qualidade do acompanhamento pedagógico e o a atuação do professor na sala de aula pode proporcionar a amenização dos sintomas do autismo ou causar grandes prejuízos ao aluno autista. Na sala de aula, a depender da atenção dada pelo professor e seu modo de interagir com Matheus, pode favorecer a melhoria ou não de seu desenvolvimento cognitivo, sua socialização e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

Entre as atividades propostas para a turma, as que Matheus realiza com maior facilidade são as atividades que envolvem leitura e escrita com imagem, números, jogos de encaixe, pareamento, associação de escrita com a imagem e textos que envolvem músicas.

Matheus demonstra satisfação em trabalhar com letras e números, tem uma excelente memorização, apresenta muita facilidade em: jogos de pareamento, associação de imagem e escrita, sequência numérica, jogos de encaixes, quebra cabeça entre outras, mas gosta de realizar individualmente.

Para ele, as atividades que apresentam mais dificuldades são as de interação com o outro, a mudança de rotina, imitação e comunicação. Matheus é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses em alguns momentos tais como: quando, sem explicação decide não quer realizar nenhuma das atividades propostas, apresentando alteração de humor que dificilmente se pode reverter. Essa atitude de Matheus é uma demonstração de que não deseja realizar determinadas atividades, demonstrando desinteresse e se fechando em seu mundo.

Nesses momentos foi necessário fazer novas tentativas de voltar sua atenção para a atividade a ser realizada. Bem lentamente, eu realizava a atividade sozinha ao lado dele, ele retornava a atenção e dava continuidade a ação iniciada. Estratégias como essa exigem do professor muita paciência e cuidado para não perder o momento de aprendizagem, pois se ignorasse ou me cansasse, a sua aprendizagem ficaria prejudicada.

O fato de, em algumas situações, haver uma recusa da parte do aluno autista na realização das atividades escolares propostas pode ser um indicativo da necessidade de maiores cuidados na seleção dos métodos de avaliação das atividades propostas e dos procedimentos do aluno na sala de aula. Envolve analisar as atividades propostas e realizadas, os objetivos alcançados e o conhecimento adquirido pelo aluno autista na sala de aula (SUPLINO, 2007, p. 47).

Como algumas crianças autistas, Matheus possui dificuldades para interagir com os colegas da sala. Todavia, sua adaptação ao ambiente vem crescendo, pois já participa das aulas, quando é solicitado, mas com muita timidez.

Matheus, apesar de se comunicar verbalmente, limita sua comunicação em gestos, pois, não gosta de conversar, prefere, quando questionado, responder com o balanço da cabeça, em sim ou não. Atualmente comunica-se de maneira mais funcional, preferindo emitir frases simples como: pedir água, pedir para ir ao banheiro, entre outras, demonstrando intenção comunicativa. Compreende ordens simples identificando objetos e condições de seu cotidiano.

Nas atividades lúdicas de socialização no pátio, Matheus brinca de bola com outras crianças e entende as regras do jogo de “futebol”, realizando passes de bola para os colegas. Permanece engajado em uma partida inteira de futebol pelo tempo que durar a brincadeira. No entanto, ao finalizar o jogo, afasta-se dos colegas e busca um local para se isolar. Senta-se no chão e brinca sozinho, às vezes com um brinquedo ou com suas próprias mãos.

As descrições a seguir são resultantes das percepções dos professores sobre as atividades desenvolvidas com Matheus. Buscou-se também, por meio de

observações, compreender como ocorre a relação de Matheus no ambiente escolar, sua conduta e os procedimentos no interior da escola, desde o momento em que chega até sua saída, de acordo com a visão dos educadores.

6.4 ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOCENTES

Esta análise compreende a parte principal do estudo de caso, pois, aborda o um dos objetivos desta investigação, ou seja, como é realizada a avaliação de Matheus. Logo, a discussão está baseada nas entrevistas empreendidas junto aos professores das nove disciplinas. Aqui os professores serão tratados por suas iniciais conforme descritos no quadro abaixo:

Quadro 2: Apresentação do corpo docente

Corpo docente	
INICIAIS	DISCIPLINAS
RGA	Português
PLS	Matemática
TFC	Ciências
AGM	Geografia
BMA	História
EFR	Arte
IOL	Inglês
MAC	Educação Física
HBS	Ensino Religioso

As descrições estão apresentadas separadamente de acordo com as análises das entrevistas de cada professor associadas às minhas observações, nas respectivas disciplinas. No final desse subitem, elaboro minhas considerações a respeito dos comportamentos de Matheus e como ele responde às estratégias pedagógicas utilizadas por cada professor.

Com a aplicação deste questionário obtive informações a respeito das seguintes variantes: características gerais dos entrevistados (nas questões 3 e 4), formação acadêmica (questões 5 e 6), regime de trabalho (questão 1), experiência com alunos autistas (questões 7, 8 e 9), a conduta adotada com o aluno autista na sala de aula (questões 10, 11, 12, 13 e 14).

6.4.1 O processo de ensino da Língua Portuguesa

A professora RGA é contratada pela Secretaria de Educação do município de Serra e está em seu terceiro ano de atuação nesta mesma escola. RGA foi entrevistada em seu planejamento semanal no dia 17 de agosto de 2017.

Conforme os dados coletados, RGA tem pouco mais que 30 anos de idade e possui graduação e pós-graduação na área de Língua Portuguesa, mas não na área de Educação Especial, mas já tem experiência com uma aluna autista de outra instituição.

RGA afirma que tem conhecimento das Leis que amparam os alunos com deficiência e reconhece suas atribuições enquanto professora de um aluno autista.

É interessante notar que a professora considera que todo o conteúdo que ela ministra e todas as atividades que ela propõe em sala de aula são adequados para o aluno Matheus. No entanto, observei que Matheus copia a matéria que RGA passa no quadro, mas para resolver as atividades propostas, ele quase sempre necessita da ajuda da professora ou de um amigo.

De posse desta informação, identifiquei um ponto crítico nessa análise, ou um problema que pode comprometer os resultados qualitativos no aprendizado de Matheus, pois, se ela afirma ministrar aulas com conteúdos apropriados para favorecer a compreensão e o aprendizado do Matheus, por qual razão ele não consegue responder as atividades sozinho? Por que, Matheus necessita de ajuda para fazer as atividades?

Considerando os apontamentos de Tolezani (2010) ao descrever o método Son Rise, identifiquei uma das razões que fazem com que Matheus não consiga realizar a atividade sozinho, observei que Matheus tende a se entediar com atividades muito longas e por haver a necessidade de copiar a matéria do quadro, ao finalizar essa cópia, demonstra cansaço e impaciência. Tolezani (2010), no método apresentado, menciona a necessidade da estimulação do pensamento lógico do aluno com a utilização de ações sensoriais para apresentar os conteúdos da matéria ao aluno.

Durante a observação das práticas pedagógicas de RGA, percebi que Matheus, ao terminar de copiar a matéria do quadro fica agitado, nervoso por notar seus colegas respondendo às questões e ele não consegue realizar a tarefa. Matheus passa por uns minutos de tensão à espera de alguém para ajudá-lo, fato que o deixa um pouco desestimulado e triste.

O que na verdade ocorre é que alguns colegas de sala, percebendo a inquietação de Matheus, finalizam a atividade e se prontificam a ajudá-lo. Essa ajuda, quase sempre, consiste em deixá-lo copiar as respostas das questões feitas pelo educador. Tal ato, nos termos de Perrenoud (1999) tem se mostrado improdutivo para o aprendizado, pois, copiar as respostas de outro colega não é garantia de que haja crescimento do aprendizado.

Outro ponto interessante que observei foi a forma como Matheus é avaliado nessa disciplina. RGA afirma que Matheus é avaliado de forma diferente e a cada atividade realizada. Percebi que nesta ocasião o conteúdo abordado era a flexão dos substantivos e o uso do artigo. As atividades que RGA passara ao quadro pedia que os alunos fizessem a flexão de número plural e singular (casa/casas) e selecionassem o artigo adequado de uso diante de cada substantivo (a casa/as casas). Nesta ocasião, Matheus já havia passado um tempo copiando os exercícios e quando precisava responder as questões ele estava desmotivado, queria guardar o caderno na mochila, apresentando resistência na resolução das atividades.

A professora se aproximou de Matheus e insistiu para que realizasse as atividades, reabriu o caderno mostrou a ele que a flexão de número no substantivo se faz ao colocar /s/ nos nomes. Matheus pegou o lápis e completou as primeiras

palavras com o indicativo do plural, mas não concluiu a atividade e novamente fechou o caderno e o guardou.

A partir da entrevista e de minhas observações na aula de RGA, percebi que Matheus copia os conteúdos de Língua Portuguesa do quadro, porém não consegue fazer as atividades sozinho, necessitando de ajuda e quando realiza é avaliado. Todavia, Matheus não realiza as atividades, na maioria das vezes.

Diante dessa situação, pude concluir que, a depender do método utilizado na aula, Matheus consegue participar e desenvolver de modo satisfatório ou não das atividades propostas. Nesse contexto, RGA não tem a oportunidade de avaliá-lo nos termos de Perrenoud (1999), que compreende a avaliação como um processo ou como a somatória de vários momentos de crescimento apresentados pelo aluno na sala de aula, por esta razão, o autor recomenda uma mudança paradigmática na escolha dos conteúdos e dos métodos avaliativos utilizados pela professora RGA. Nesse caso, cabe a contribuição de Tolezani (2010) que ao descrever o método Son Rise, recomenda fazer a aproximação dos conteúdos do currículo selecionando com as ações sensoriais/visual que aborem o alcance dos objetivos pode ser mais apropriado para o alcance do aprendizado em cada aula.

Conforme o método Son Rise temos a sugestão da bolsista Heliana Scussiato Franco ao elaborar *O Jogo da Coesão e Coerência* sob a orientação da professora Rosana Beatriz Ansai. Essa sugestão está disponível no blog do projeto Mão Amiga⁴ relatada no caderno de resumo do sexto encontro de iniciação científica do curso de pós-graduação em pedagogia da FAFIUV⁵ em União da Vitória –PR.

⁴ Blog- www.pibidmaoamiga.blogspot.com/2013/10/jogo-da-coesao-e-coerencia.html

⁵ Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória -PR

conhecimento estaria sendo construído em conjunto e em interação com outras crianças, prática que iria contribuir para melhorar seu nível de socialização.

Retomando as práticas observadas na aula de RGA, pode concluir que, não seria adequado atribuir nota ao desempenho e participação de Matheus na aula sem considerar e analisar seu aprendizado deste conteúdo. Atribuir nota de participação e comportamento pelo simples fato de Matheus ter copiado o dever do quadro e ficado em seu lugar sem atrapalhar a aula não é comprovação que ele tenha aprendido o conteúdo ensinado na sala de aula.

A sugestão aqui apresentada foi indicada como um método produtivo no ensino de alunos com dificuldade de aprendizado. Fonseca (1999) assinala que a dificuldade de aprendizagem pode ser de cunho físico ou mental, o que faz surgirem problemas de comportamento, e de psicomotricidade⁶, em algumas situações a aprendizagem é bastante lenta e pode apresentar diferenças evidentes do potencial esperado. Neste sentido:

A dificuldade de aprendizagem é uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica (FONSECA, 1999, p.228).

No caso de alunos autistas, como Matheus, apesar de notar claramente a perturbação nos processos receptivos, ao apreender e acatar as orientações do educador, vejo que a recusa em realizar a atividade e a dificuldade de alcançar sucesso no aprendizado, se deve à inadequação do método utilizado em aula.

Fonseca (1999) ressalta o sentimento de uma criança diante da constatação de possuir problemas de aprendizagem, ao pontuar que, em geral, a criança carrega consigo um enorme sentimento de infelicidade e inferioridade. Essa é a razão pela qual Matheus se torna agitado, nervoso, tenso, desestimulado e triste após copiar as atividades passadas ao quadro na aula de RGA.

⁶ Psicomotricidade é integração das funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso.

6.4.2 O processo de ensino de Matemática

A professora PLS trabalha em regime de contrato temporário pela Secretaria de Educação do município de Serra e está este é o primeiro ano de atuação nesta escola. Foi entrevistada no dia 18 de agosto de 2017. Tem mais que 50 anos de idade e possui dois cursos de especialização na área de Educação Especial, um deles especificamente sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Relata também que, apesar de ministrar a disciplina Matemática, sempre que possui alunos com autismo, busca desenvolver um excelente trabalho no desenvolvimento e no aprendizado dos mesmos. PLS afirma ter conhecimento das Leis que amparam os alunos portadores de necessidades especiais e reconhece suas atribuições enquanto professora de alunos autistas.

Ao ser questionada se as atividades aplicadas em aula são adequadas ao aluno autista, a educadora afirma que todo o conteúdo que ministra e todas as atividades que propõe em sala de aula são adaptadas para o aluno Matheus. Essa informação foi confirmada durante a observação das aulas, pois PLS traz uma espécie de portfolio, ou seja, um “livro diferenciado”. Na verdade trata-se de um apanhado de atividades ilustradas selecionadas da internet de onde Matheus copia as atividades, e sob a instrução de PLS, resolve sozinho todas às questões propostas pela professora. PLS confeccionou esse portfolio, durante seus planejamentos, fazendo uma seleção cuidadosa das atividades e as encadernou em forma de apostila, que utiliza para substituir o livro didático adotado pela escola. Essa metodologia parece ser mais eficaz para o aprendizado de Matheus, na medida em que contribui para o aprendizado dos conteúdos lógicos e matemáticos. Matheus gosta das aulas e tem prazer em apresentar suas atividades ao finalizar cada uma delas.

Em relação à forma como é avaliado em Matemática, PLS mostrou que Matheus participa das mesmas atividades que os demais alunos, porém, as atividades são adaptadas e ele é avaliado tanto nas atividades de sala de aula como nas provas trimestrais. As respostas de PLS confluíram com minhas observações de sua aula, pois, percebi que nas aulas de Matemática, Matheus tem atividades personalizadas e, com o acompanhamento da professora, consegue realizar os exercícios e cálculos do livro.

Observei que PLS tem por prática fazer a aproximação dos conteúdos do currículo com o material prático selecionando por ela própria em um portfólio, onde encontrei atividades sensoriais/visuais que facilitaram o alcance dos objetivos de cada aula, pois, comprovaram ser apropriadas para o aprendizado de Matheus. O método adotado pela professora vai ao encontro da técnica relatada por Tolezani (2010) - o método Son Rise.

Pude constatar que PLS desempenha sua função de ensinar os conteúdos aos alunos e, paralelamente, desenvolve o acompanhamento do aprendizado do Matheus. Constatei que ela apresenta muita dedicação e paciência ao selecionar atividades estratégicas para abordar os conteúdos em aula, para que Matheus consiga desenvolver suas capacidades. PLS reconhece que ele necessita de atenção especial e sabe que é importante dispensar alguns minutos da aula para promover o desenvolvimento do aluno autista.

6.4.3 O processo de ensino de Ciências

O professor TFC é efetivo da Secretaria de Educação do município de Serra e está em seu quarto ano de atuação nesta escola. TFC foi entrevistado durante o período de seu planejamento semanal, no dia 15 de agosto de 2017. Tem pouco mais que 20 anos de idade e possui um curso de especialização na área de Educação Especial, e tem experiência com o ensino de alunos com autismo.

TFC afirma que tem conhecimento da legislação que ampara os alunos com necessidades especiais e reconhece suas atribuições enquanto professor de Matheus. Em relação à aplicação dos conteúdos, TFC diz que ministra as atividades em sala de aula e que elas são adaptadas para o aluno, pois o aluno não consegue acompanhar os conteúdos do livro didático adotado pela instituição.

Este fato foi constatado em minhas observações. Notei que TFC traz material xerocopiado para que Matheus aprenda o conteúdo básico da disciplina. Apesar do aluno não conseguir resolver as atividades sozinho, o professor dispensa alguns minutos de sua aula para explicar as atividades propostas. Após a intervenção do

professor Matheus resolveu com autonomia todas as questões propostas pelo professor.

Em geral, o professor traz atividades ilustradas com colagens e pinturas, método que contribui para que o aluno realize seus exercícios com satisfação. Matheus gosta do professor e da disciplina e tem prazer em mostrar o caderno de Ciências e suas atividades.

No que diz respeito à forma de avaliação, o professor utiliza-se de métodos adaptativos para que o aluno apreenda os conteúdos básicos de Ciências TFC relata que faz uma avaliação diferenciada e não aplica provas, momento utilizado para outra atividade. A avaliação de Matheus é realizada de forma contínua e permanente, no dia a dia e a cada atividade realizada.

Mesmo percebendo o cuidado e a atenção do professor para com Matheus durante sua prática de sala de aula, constatei que existem pontos positivos e outros pontos negativos, pois, o contato de Matheus nas aulas é exclusivamente com o professor. Apesar de constatar o desenvolvimento de Matheus nos conteúdos ministrados, verifiquei que, em quase todo o tempo, ele fica sozinho sem interagir com os demais colegas, pois as atividades são realizadas no momento em que os outros alunos estão envolvidos nas atividades do livro didático.

Esse método me fez perceber o sucesso do aluno para alcançar os objetivos curriculares, porém ficou evidenciado o risco de Matheus estar simplesmente presente na turma, sem interagir com os colegas, fato que, nos termos de Mantoan (2006) pode fortalecer a exclusão do autista, sob o pretexto de dar atendimentos e acompanhamento aos currículos diferenciados.

6.4.4 O processo de ensino de Geografia

O professor AGM é efetivo da Secretaria de Educação do município de Serra e está em seu segundo ano de atuação nesta mesma escola. Foi entrevistado em 16 de agosto de 2017.

O Professor tem pouco mais que 30 anos de idade, possui pós-graduação em sua área de atuação e relata que não possui um curso de especialização na área de Educação Especial, e que nunca havia tido a oportunidade de ter aluno com autismo. Talvez devido ao pouco tempo de atuação na docência.

Apesar de reconhecer que existe legislação que ampara os alunos com deficiência, admite que precisa se aprofundar sobre o tema e melhorar em suas atribuições enquanto professor de Matheus. Confessa que nem todos os conteúdos e nem todas as atividades propostas em aula são adequadas.

Pude contatar que, na maioria das aulas, o aluno acompanha a turma copiando os conteúdos que são passados ao quadro e que AGM, às vezes, sob a instrução e orientação pedagógica, traz material xerocopiado para que o aluno ilustre mapas, bandeiras, relevo ou algum outro conteúdo básico de Geografia. Matheus não consegue resolver grande parte das atividades sozinho, porém quando um material ilustrado é apresentado a ele, para desenhar ou pintar, Matheus se mostra entusiasmado, pois o professor pede a outro aluno para se sentar ao seu lado a fim de ajudá-lo a resolver as atividades. Essa interação é positiva para que ele melhore sua sociabilidade.

No que diz respeito à forma como AGM avalia Matheus em sua disciplina, observei que o professor prepara uma prova ilustrada específica para ele e o avalia ao mesmo tempo que avalia os outros alunos da sala, mas com outro tipo de prova. Assim, a respeito da prática de AGM na sala de aula e sua conduta ao avaliar Matheus, considero que o professor faz um tipo de avaliação segmentada, de forma a verificar o desenvolvimento do aluno, apenas em um dado momento.

Nos termos de Ferreira & Guimarães (2003), Matheus é integrado em meio a sua turma e AGM não realiza um trabalho contínuo de forma que a avaliação não pode ser vista como uma forma a verificar o desempenho de Matheus em vários momentos do aprendizado.

6.4.5 O processo de ensino de História

A professora BMA é contratada pela Secretaria de Educação do município de Serra e está em seu primeiro ano de atuação nesta escola. BMA foi entrevistada em 14 de agosto de 2017, no período de planejamento. Tem pouco mais que 30 anos de idade e possui pós-graduação em sua área de atuação e possui um curso de especialização na área de Educação Especial e já teve a oportunidade de trabalhar com alunos autistas.

BMA afirma que conhece as leis que amparam os alunos com deficiências e reconhece suas atribuições para com o aluno. Foi relatado que todo o conteúdo ministrado e todas as atividades propostas em sala de aula são adaptadas para o aluno Matheus. Observei que ele consegue copiar os resumos descritos no quadro e quando traz os conteúdos extras em cópias com ilustrações, oferece ao aluno a oportunidade de inclusão em grupos de amigos para atividades diferenciadas.

Conforme a professora, mesmo que Matheus pouco entenda dos resumos descritos no quadro, ela tem por certo que suas aulas explicativas são compreendidas por Matheus, pois, utiliza esquemas para explicar os conteúdos e percebe que Matheus acompanha bem sua explicação. BMA tem por costume, após as explicações, lançar perguntas à turma em geral, e para sua surpresa Matheus sabe responder a algumas questões. Quando propõe a construção de maquetes, cartazes e diários ilustrados Matheus participa inserindo-se ao grupo.

No que diz respeito à forma de avaliar, notei que a professora faz uma avaliação oral e contínua. Ao dirigir perguntas ao Matheus, ela oferece um pouco mais informações e ele responde corretamente. Desta forma, pode-se considerar que por meio destas práticas, aqui descritas, o aluno participa das atividades propostas para a turma e seu aprendizado ocorre de forma satisfatória.

BMA exemplificou que certa vez o melhor amigo de Matheus havia faltado às aulas e quando voltou a frequentá-las, pegou o livro e perguntou em qual página a professora havia parado. Matheus, muito tímido e com voz baixa, mostrou a ele os acontecimentos históricos da Independência do Brasil nas páginas do livro didático,

fato que comprova o sucesso de seu aprendizado. BMA relata que Matheus é avaliado por provas, e também por seu desempenho em cada aula.

Ainda que tenha pouca experiência nesta escola e com alunos autistas, a professora BMA, segundo os termos de Giardinetto (2009), realiza uma avaliação dialógica, da aprendizagem, atuando como mediadora no processo de inclusão e adotando métodos que promovem o crescimento intelectual do Matheus, e assim busca garantir o sucesso de seus objetivos e tentativas nas práticas das formas corretas da avaliação.

6.4.6 O processo de ensino de Artes

A professora EFR é contratada pela Secretaria de Educação do município de Serra e está atuando nesta escola também pela primeira vez. EFR foi entrevistada em 17 de agosto de 2017. Tem pouco mais que 20 anos de idade e possui pós-graduação em Arte. Ela relata que não possui curso de especialização na área de Educação Especial, e nunca tivera a oportunidade de ter aluno com autismo.

EFR afirma que conhece pouco a respeito das legislação que trata de pessoas com necessidades especiais quando estudou para um concurso, mas que reconhece suas atribuições enquanto professora de Matheus. EFR afirma que todo o conteúdo que ela ministra e todas as atividades que ela propõe em sala de aula são aplicadas de forma igual para o aluno Matheus. EFR afirma que o aluno realiza todas as suas atividades práticas. Fato constatado em minha observação de sua aula.

Notei que EFR traz material xerocopiado para toda a turma e que o aluno realiza as mesmas atividades práticas que os outros alunos de sua sala. Matheus gosta que seu amigo se sente ao seu lado para juntos realizarem as atividades e gosta muito de pintar, tem habilidade fantástica em desenhar. É muito tímido, mas gosta de ver suas atividades expostas em painéis pela professora.

Com relação à forma como EFR avalia Matheus em sua disciplina, observei que utiliza-se de métodos que realmente promovem a inclusão do aluno autista e o

avalia pelo aprimoramento de suas habilidades naturais, Matheus é avaliado no dia a dia e a cada atividade realizada.

Assim, apesar de EFR ter apenas uma aula por semana, os conteúdos que ela ensina são complementares aos interesses naturais de Matheus, pois ele aprendeu a classificação das cores, a história de alguns autores e suas principais obras ainda na primeira fase de sua infância.

6.4.7 O processo de ensino de Inglês

A professora IOL é contratada pela Secretaria de Educação do município de Serra e está atuando nesta escola também pela primeira vez. Sua entrevista ocorreu no dia 17 de agosto de 2017. IOL tem pouco mais que 30 anos de idade e possui pós-graduação em Inglês. Ela relata que possui um curso de especialização na área de Educação Especial e já teve a oportunidade de dar aulas em uma turma que havia um aluno com autismo.

Tem conhecimento que a legislação vigente ampara alunos portadores de deficiência e reconhece suas atribuições enquanto professora de Matheus. IOL relatou que todo o conteúdo que ministra e todas as atividades propostas podem ser aplicadas de forma igual para o aluno Matheus. IOL afirma que o aluno realiza todas as suas atividades e gosta de sua disciplina. Fato constatado na observação de sua aula.

No que diz respeito à forma como IOL avalia Matheus, a professora utiliza-se de métodos que nos termos de Simpson (2005) colaboram no parendizado e crescimento intelectual do aluno autista, pois, desta forma o aluno está acompanhando a turma nos mesmos conteúdos não sendo deixado de lado para o atendimento em hora posterior, desta forma IOL o trata de forma igual, porém dedica a ele o auxílio nas atividades que Matheus tem dificuldade. Matheus é avaliado no dia a dia e a cada atividade realizada. A disciplina de Língua Inglesa possui material diversificado, ilustrado e favorece o aprendizado de novos vocabulários.

Apesar de IOL ter apenas uma aula por semana, ela procura dar atenção e auxílio para favorecer o crescimento intelectual do aluno e o avalia através de prova com conteúdo ilustrado e adaptado ao aluno.

6.4.8 O processo de ensino de Educação Física

O professor MAC é contratado pela Secretaria de Educação do município de Serra e está atuando nesta escola também pela primeira vez e foi entrevistado no dia 15 de agosto de 2017. Tem pouco mais que 40 anos de idade e possui pós-graduação em Educação Física. Não possui curso de especialização na área de Educação Especial, e nunca tivera a oportunidade de ensinar alunos com autismo. MAC afirma que conheceu um pouco a respeito das leis que trata a questão das deficiências e diz que todo o conteúdo de suas aulas é passado ao ensinar teorias associadas às atividades práticas.

De modo geral Matheus, não gosta das aulas teóricas de educação física e às vezes participa das atividades práticas.

No que diz respeito à forma como MAC avalia Matheus em sua disciplina, constatei que o professor não realiza provas e nem atividades específicas para a avaliação, que é feita com base na sua participação ou não em atividades práticas, o que por si só traria prejuízos nos resultados de Matheus.

Educação Física é a aula que a maioria dos alunos gosta, mas, Matheus não expressa expectativa com a chegada da aula e do professor. Durante as aulas Matheus fica a maior parte do tempo sozinho, sentado ao lado da quadra de esporte ou próximo ao bebedouro na entrada do pátio.

Não pude identificar o método avaliativo do professor, mas constatei que o aluno alcança a média em termos de nota, e é deixado livre para brincar da forma que quiser durante a aula.

Observando os procedimentos da aula, identifiquei nos alunos a formação de grupos de crianças que fazem um time de futebol, e as meninas brincando de

“queimada” ao lado de fora da quadra. MAC, em sua conduta, não privilegia vínculos afetivos com Matheus e também não incentiva a interação dele com os demais alunos. Sua forma de lecionar está em desacordo com as recomendações de Santiago e Tolezani (2011), que enfatizam a necessidade de que o professor busque uma aproximação da criança e demonstre interesse em sua participação nas atividades propostas, fazendo com que a criança se sinta parte do grupo e conectada, ao ponto de não apresentar recusas quando dela for solicitada que seja realizada alguma atividade.

Constato que MAC, assim como outros professores, não acredita em sua capacidade de mudar esse quadro e isso resulta na dificuldade de trabalhar pedagogicamente com o aluno autista, a dificuldade de construir e desenvolver habilidades para concretizar um currículo adaptado, para incluir o autista nas atividades curriculares, transmitir conhecimentos e constatar o crescimento intelectual do autista, como recomenda Mantoan (2006, p. 18).

6.4.9 A entrevista de Ensino Religioso

O professor HBS é contratado pela Secretaria de Educação do município de Serra e está atuando nesta escola pela terceira vez. HBS foi entrevistado no planejamento do dia 14 de agosto de 2017. HBS tem pouco mais que 40 anos de idade e não possui pós-graduação nem cursos. HBS admite que pouco sabe sobre a legislação relacionada aos alunos com deficiências. HBS diz que o conteúdo de suas aulas é apresentado de forma igual para todos os alunos e, geralmente, Matheus, não gosta das aulas e não participa das atividades propostas.

HBS não realiza avaliações, mas cria conceitos de conduta de seus alunos. O professor considera que Matheus “não dá trabalho” em sua disciplina e permanece em silêncio folheando algum livro ou revista. Não pude identificar o método avaliativo do professor ou os critérios de avaliação dos alunos.

Observei que Matheus se distancia em um isolamento tão conciso que ao finalizar o tempo da aula o professor se vai, outra aula se inicia e Matheus apresenta

grande resistência em voltar ao contexto da sala de aula, integrá-lo e incluí-lo novamente se torna uma tarefa difícil para o professor da aula seguinte.

6.5 ALGUMAS REFLEXÕES

Considerando as distinções conceituais dos termos Integração e Inclusão apresentadas no capítulo 2, e analisando as práticas docentes para com o aluno autista percebi que, em sua maioria, a conduta do professor é capaz de denotar duas possibilidades de ação - a Integração ou a Inclusão.

Nos termos de Mantoan (2006) há uma grande diferença na prática da integração e da inclusão escolar. O simples fato da integração é visto por Mantoan como um meio de realizar a exclusão dos alunos autistas em classes comuns. A inclusão do aluno autista vai além do ato de matricular e inserir o aluno em uma classe regular. É muito comum encontrar profissionais da educação que praticam a integração escolar imaginando realizar a inclusão escolar.

Muitos professores, sob o pretexto de dar atendimentos e acompanhamento diferenciado aos alunos autistas estão inconscientemente ou não praticando a exclusão do aluno na educação.

Mantoan (2006) assevera que a 'inclusão escolar' é incompatível com 'integração escolar' uma vez que a primeira exige uma inserção mais radical, completa e sistemática do que a segunda. Na proposta da inclusão, além de frequentar uma sala de aula comum do ensino regular, o aluno autista, em sua maioria, precisa ter um atendimento e um currículo diferenciados dos demais discentes.

Neste estudo, constatei, por meio dos métodos praticados pelos professores, em alguns momentos a integração, em outros a inclusão devida. A aquisição de conhecimentos não se dá pelo simples fato de estar junto com outros alunos no ensino regular. Em geral, a aquisição de novos conhecimentos ocorrem com a prática da inclusão.

Outra temática abordada neste estudo é a avaliação (Capítulo 4). Em termos gerais, a avaliação está relacionada diretamente ao crescimento no aprendizado do

aluno. Avaliar não é o simples ato de atribuir uma nota meramente classificatória. É constatar todo e qualquer movimento que denota a aquisição de novos conhecimentos. Perrenoud (1999) destaca a necessidade de mudanças paradigmáticas nos métodos e na prática da avaliação do aprendiz.

O estudo permitiu-me alcançar melhor compreensão dos temas em pauta. Pude inferir que o aprendiz e a avaliação só se tornam reais e concretas se foram apropriadas quando assumem os princípios da inclusão escolar. A prática dos docentes investigados permitiu constatar que a simples integração escolar do aluno autista não pode ser pautada no mero ato de atribuir notas, pois essa postura rasa de avaliar se contrapõe aos conceitos sustentados pelas teorias avaliativas aqui apresentadas.

Os resultados deste estudo indicam que a prática da inclusão e da avaliação do aprendiz do aluno autista vem ocorrendo. Contudo, em alguns casos também constatei a prática da simples integração do aluno ao grupo regular e a atribuição aleatória de notas, estratégias que não contribuem para sua verdadeira inclusão no ambiente escolar e nas relações sociais, tão necessárias à sua estabilidade emocional e para seu desenvolvimento cognitivo.

Apesar de Matheus saber ler e escrever, não tem novas aquisições pelos métodos utilizados no ensino da Língua Portuguesa, pois não consegue realizar as atividades sozinho e mesmo assim é avaliado na realização das atividades.

A respeito dos conhecimentos matemáticos de Matheus, pode-se dizer que há um acréscimo de novos aprendizados. Esse êxito se deve às práticas diferenciadas e adotadas pela professora. É possível atribuir tal resultado à qualificação da professora e sua dedicação na realização de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Seus conhecimentos na disciplina de Ciências também são acrescidos, o que pode ser constatado na avaliação aplicada ao Matheus, porém o método de trabalho do professor ignora a prática da inclusão do autista, o que compromete o desenvolvimento do aluno. Seria importante que o professor apresentasse sua aula

considerando que naquela turma há um aluno que necessita de outros meios de ensino ou formas mais abrangentes para que ocorra o aprendizado deste conteúdo.

Os conhecimentos de Matheus dos conteúdos de Geografia, onde o professor faz uma avaliação em momento único, não é eficiente para verificar se houve desenvolvimento do aluno. O fato de Matheus realizar atividades diferenciadas de seus colegas, compromete a prática da inclusão, pois o aluno não realiza atividades que promovam sua socialização com a sua turma, sendo seu contato mais restrito ao professor.

Na disciplina de História, a professora realiza a inclusão e promove o aprendizado do aluno autista, uma vez que estimula sua participação nas atividades e no desenvolvimento de habilidades e de sua capacidade de se expressar em resposta à questões, bem como no relato de fatos históricos.

Nos estudos de Artes, Matheus é avaliado pela aquisição de novos conhecimentos que são acrescidos as habilidades que já possui. A prática da inclusão é realmente constatada e a avaliação realizada significando que ocorrem mudanças crescentes no aprendizado do aluno.

No ensino de Inglês, a professora realiza a inclusão do aluno autista na medida em que utiliza métodos alternativos de avaliação, o que vem constatar o sucesso no aprendizado de Matheus, mesmo que em outro nível.

Nas aulas de Educação Física, Matheus é totalmente ignorado, não é praticada a inclusão e nem feita avaliação, bem como conhecimento nenhum é acrescido ao aluno. Na disciplina Ensino Religioso, também não é praticada a inclusão e não há avaliação. São disciplinas em que Matheus, apesar de estar na turma, o método de ensino utilizado o deixa extremamente distante, pois, a falta de inclusão do aluno no processo de ensino, marcado pelo fato de desconsiderar as limitações do aluno autista, o deixa excluído da turma que frequenta, mesmo estando em um mesmo ambiente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha opção por estudar o caso de Matheus, um aluno autista do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública capixaba, partiu das inquietações suscitadas durante o período que lecionei para ele e identifiquei suas dificuldades no aprendizado, na interação com seus colegas de sala de aula, no aprimoramento de suas habilidades e na utilização de suas potencialidades. Em meu contato com os outros professores, notei que as opiniões a respeito deste aluno se divergiam, pois em alguns casos o comportamento de Matheus se diferia ou variava. Constatei a evidencia de que os métodos pedagógicos adotados pelos professores podem distanciar o aluno autista ou favorecer seu aprendizado.

Busquei compreender os métodos pedagógicos e avaliativos que mais contribuíram para seu aprendizado e, por conseguinte, sua inclusão no espaço escolar. Ao longo da investigação e das leituras atentas aos materiais teóricos, pude perceber que muito se tem a aprender sobre os conceitos relevantes ao ensino do aluno autista, a prática da inclusão, a avaliação do aprendizado e o perigo da realização ou da escolha de métodos didáticos/pedagógicos que possam surtir efeitos contrários a inclusão escolar.

Com relação às práticas pedagógicas, constatei que nem todos os professores do Matheus estavam aptos ao ensino de um aluno autista. Alguns por inexperiência ou por falta de conhecimento utilizam seus planejamentos de aula para improvisar alguma ocupação ao aluno. Outros buscam aprimorar seus métodos de ensino para garantir o crescimento de seus alunos, inclusive o aprendizado de Matheus. Os métodos não são padronizados e se diversificam a depender da ação do professor. Por conseguinte, pude constatar várias formas de avaliação para um único aluno.

Apesar de haver orientação pedagógica e cobranças sobre várias ações, datas e provas, não há uma preocupação na padronização e coerência entre os professores para realizar os métodos avaliativos dos alunos com deficiências. Os professores agem conforme querem e em alguns aspectos os alunos são negligenciados na sala

de aula. Também existem casos em que, de iniciativas próprias, os professores agem de acordo com os fundamentos teóricos postulados neste estudo.

De acordo com os estudiosos do tema, a avaliação deve ser realizada de forma processual e contínua. E como todo processo contínuo, a avaliação deve ocorrer em um primeiro momento, para diagnóstico, e em um segundo momento, para constatar o avanço no aprendizado. Sendo assim, os resultados da avaliação inicial devem mostrar avanços. É preciso haver um crescimento na aprendizagem, por meio de comportamentos e demonstração de aprendizagem de novos conhecimentos e novas atitudes. A avaliação deve constatar o acréscimo do conhecimento e o novo saber é o principal indicativo do crescimento intelectual e do aprendizado.

O aluno autista tem potencial para a aprendizagem, desde que sua forma diferenciada de enxergar o mundo exterior seja compreendida. É preciso direcionar sua forma de percepção das realidades e o auxiliar a cada vez que for identificada uma limitação. As limitações não devem ser vistas como insuperáveis. Quando muito, devem ser efetivadas diversas tentativas para minimizá-las.

No caso do Matheus, suas limitações são minimizadas, ele fala, interage e expressa seus sentimentos, lê e escreve, o que facilita seu desempenho escolar. A necessidade da avaliação do desempenho do Matheus, se dá pela busca de poder mensurar seu crescimento, bem como a aquisição de novas aprendizagens dos conteúdos a ele apresentados.

A atuação do professor na educação da criança autista tem se tornado muito importante e de grande necessidade, pois, é neste acompanhamento que serão identificadas as dificuldades da criança e lhe será disponibilizado suporte a fim de que cada dificuldade e barreira sejam alcançadas.

A avaliação do desempenho da criança autista deve ser feita a partir de diagnósticos montados por uma estratégia educacional que visa superar as dificuldades da criança, de forma que ela possa se inteirar e participar no espaço da sala de aula e, dessa de forma, garantir o sucesso na escolarização.

O cotidiano escolar deve promover o desenvolvimento das habilidades do aluno autista e transformar em desafios diários para o professor. É o educador que vai desvendar os melhores caminhos a serem percorridos para desenvolver o seu trabalho com os alunos autistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO (ABRA). Disponível em: <http://www.autismo.org.br/>. Acesso em 30 junho 2017.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS AUTISTAS (AMA). Disponível em: <http://www.ama.org.br/html/home.php>. Acesso em 30 junho 2017.

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA CRIANÇA AUTISTA (AUMA). Disponível em: <http://www.autista.org.br/>. Acesso em 24 junho 2017.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE). Disponível em: <http://www.juizdefora.apaebrasil.org.br/>. Acesso em 30 junho 2017.

BAIO, J. (2014). **Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring**. Network, 11 Sites, United States, 2010 Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries (Vol. 63, pp. 1-21). Washington, DC: Centres for Disease Control and Prevention.

BALDUINO, Mírian de M. M. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores**. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2027/1/2006_Mírian Maria de Moraes Balduino.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2027/1/2006_Mírian%20Maria%20de%20Moraes%20Balduino.pdf). Acesso em 12 jun. 2017.

BAPTISTA, Cláudio Roberto, BOSA. F.S. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991 s/pág. 54

BIANCHINI, Edwaldo. **Matemática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2011. 6º ano

BLEULER E. **The prognosis of dementia praecox: the group of schizophrenias** (Die prognose der dementia praecox: schizophreniegruppe. Allgemeine Zeitschrift fur Psychiatrie 1908;65:436-64). In: Shepperd JCM, editor. The clinical roots of the schizophrenia concept: translations of the seminal contributions on schizophrenia. Cambridge: Cambridge University Press; 1967 p. 59-74.

BRAGA, Maria Rita; AVILA, Lazslo Antonio. **Deteção dos transtornos invasivos na criança: perspectiva das mães**. Rev Latino-Am Enf, Ribeirão Preto, v. 12, n. 6, p. 76-83, dez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara Educação Básica**. Resolução nº 2, de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, 1998.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015.htm> Acesso em 08 de jul. de 2017.

_____. Lei nº. 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política **Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 21 de jul. de 2017.

CAMARGO, Sígla P. H. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Rio grande do Sul, 2007. Disponível em:

<http://www.msmedia.com/pospsico/producao2.asp?orientador=Cleonice%20Bosa>. Acesso em 26 jul. 2010.

CASTRUCCI, Benedito; GIOVANNI, Jose Ruy; GIOVANNI JR., José Ruy. **Conquista da Matemática**. 3ª.ed.São Paulo: FTD, 2015 (6º ano)

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na Inclusão da criança com Autismo na Educação Infantil**. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Salamanca, Espanha. DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 10. ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

FUNDAÇÃO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA (FADA). Disponível em: <http://www.fada.org.br/program/>. Acesso em 30 jun. 2017

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e políticas educacionais: notas brasileiras. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. RODRIGUES, D. (org.). São Paulo: Summus, 2002.

FERREIRA, Maria E. C.; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. 158 p.

FITZGERALD, Sean. Incorporando as estratégias do estivo responsivo na escola. Disponível em: . Acesso em 28 jun. 2017.

FONSECA, Geórgia. Você sabe o que é homeopatia? Revista Autismo: informação gerando ação. São Paulo. nº 1, p. 18-19, abril, 1999.

FRÓES, Maria A. V. **As produções acadêmicas em educação especial: uma análise de discurso**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: http://www.btdt.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53. Acesso em 10 ago. 2017.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo. [S.I.]**: Atheneu, 1993.

_____, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. Brasília: Ministério do Bem Estar Social. Coordenadoria Nacional para Integração Da pessoa portadora de deficiência- CORDE, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GIARDINETTO, Andréa R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa teacch e do currículo funcional natural**. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em:

http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php? Acesso em 10 set. 2017.

_____. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto_arsb_d_o_mar.pdf. Acesso em 21 jul. 2017.

GOÑI, Javier Onrubia. **Rumo a uma avaliação inclusiva**. Pátio, Porto Alegre, n. 12, ano 3, p.17-21, fev./abr. 2000.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. Portugal: Principia, 2006.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

IMENES, Luiz Marcio; LELLIS, Marcelo. **Matemática**. São Paulo: Moderna, 2012. (6º ano)

KANNER, L. **Os distúrbios autistas do contato afetivo**. In Rocha, P.S.(org.) *Autismos*. S. Paulo: Editora Escuta, 1943, p. 217-250. KANNER.L.: *Psiquiatria Infantil*. Buenos Aires: Paidós. 1971

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]**. São Paulo : Memnon, 2014.

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar). Acesso em 26 mai. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

JESUS, D.M; 105 BAPTISTA, C.R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011.p. 51-63.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACÊDO, C. R. S. & NUNES, D. R. de P. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 135-160, set./dez. 2016

MAHLER, Margaret. **As psicoses infantis e outros estudos**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas, 1989.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: Novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 2002.

MENDES, L. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. In revista *Integração*. Brasília. MEC. SEESP. Ano 14, n 24. 2002.

MORAES, C. **Autismo Infantil**. 2002. Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2017.
_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NACHMIAS, C. F., & NACHMIAS, D. (1992). **Research methods in the social sciences** (4th ed.). New York: St. Martin's Press.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma**. *Acta Fisiatr*, v.14, n.4, p. 242-248, 2007.

_____. **Os ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social.** 2014, 231 f. Doutorado em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

OLIVEIRA, Juliana; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo6.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2018.

PACHECO, Emma Gnoatto. Tangrans: **Possibilidade Didáticas.** ASSOESTE. Cascavel. 2001.

PATERSON, B. L.; BOTTORFF, J. L.; HEWAT, R. Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 29-38, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRAÇA, E. T. P. de. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora .Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, 2011. Disponível em:<www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-Elida.pdf >. Acesso em: 25 Maio. 2017.

PRESTES, M. A. **Diagnóstico de autismo na rede pública de ensino: Um estudo exploratório da situação atual.** 2009. Dissertação. (Mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2009.

PROJETO ARARIBÁ PLUS. **Matemática.** 4 ed. São Paulo: Moderna,2015 . (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna). (6º ao 9º ano) indicado como referência principal do 6ºano.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998, p.101.

SANTIAGO, Juliana Alves; TOLEZANI, Mariana. Encorajando a criança a desenvolver habilidades sociais no Programa Son-Rise, Revista Autismo: informação gerando ação, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 14-16, abril de 2011.

SASSAKI, R. K. **Educação Inclusiva: barreiras e soluções**. Revista Incluir, São Paulo, n. 12, jul./ ago. 2011.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:
http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf. Acesso em 21 ago. 2017.

SIMPSON, R., LaCava, P., & Graner, P. (2004). **The No Child Left Behind Act (NCLB): Challenges and implications for educators**. *Intervention in School and Clinic*, 40(20), 67–75.

SIMPSON, R. **Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders**. *Exceptional Children*, 70(2), 135–144, 2004.

SOUZA, ELIANE REAME DE. **A Matemática das Sete Peças do Tangram**. IME-USP. São Paulo, 1997.

SUPLINO, Maryse H. F. de O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf. Acesso em 21 jun. 2017.

TOLEZANI, Mariana. **Son-Rise uma abordagem inovadora**. Revista Autismo: informação gerando ação, São Paulo, ano 1, nº 0, p. 8-10, setembro de 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Artmed, 2001.
<https://pt.scribd.com/doc/147276922/Atividade-6-ano-Avaliacao-2-Bimestre-pdf>
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4244787/4104887/M7._2.BIM_ALUNO_2.0.1.3.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A- FICHAS DE OBSERVAÇÕES

a) Participação do sujeito em relação às aulas

Observações	SIM	NEM SEMPRE ⁷	NÃO
Apresenta algum grau de instrução?			
Realiza comunicação oral?			
Possui acompanhamento EE ⁸ ?			
Expressa suas vontades?			
Atende comandos?			
Interage com a turma?			
Possui preferencias afetivas?			
Possui referencia de espaço?			

b) Participação do sujeito em relação ao aprendizado

Observações	SIM	NEM SEMPRE	NÃO
Demonstra satisfação no aprendizado?			
Realiza as atividades propostas?			
Participa das atividades em grupo?			
Possui preferencias por tarefas?			
Finaliza as atividades que inicia?			
Apresenta momentos de descontração?			
Necessita de auxílios?			

c) Participação do sujeito em relação à escola

Observações	SIM	NEM SEMPRE	NÃO
Demonstra conhecimento do ambiente?			
Segue orientações propostas?			
Apresenta esquecimento?			
Possui consciência do certo ou errado?			
Colabora no cumprimento de tarefas?			
Reconhece condutas de comportamento?			
Necessita de auxílios?			

⁷ Neste item consideramos as atividades que o aluno realiza esporadicamente, ou seja, as ações não realizadas com frequência, mas que não o torna incapaz de realizá-las.

⁸ Educação Especial

APÊNDICE B- ENTREVISTA COM OS PAIS

Entrevista com os pais do Matheus

1- Em que ano ele nasceu?	
<input type="checkbox"/> 2005 <input type="checkbox"/> 2006 <input type="checkbox"/> 2007	
2- Qual o tipo de parto de Matheus?	
<input type="checkbox"/> parto normal	<input type="checkbox"/> parto cesariano
3- Com que idade Matheus apresentou os primeiros sintomas de autismo?	
<input type="checkbox"/> antes de 1 ano <input type="checkbox"/> após 1 ano <input type="checkbox"/> após 2 anos	
4- Quais características eram mais acentuadas no comportamento dele?	
<input type="checkbox"/> nervosismo <input type="checkbox"/> sonolência <input type="checkbox"/> criterioso <input type="checkbox"/> agitação <input type="checkbox"/> timidez	
5- Matheus é filho único?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
6- Com que idade ele foi à escola pela primeira vez?	
<input type="checkbox"/> aos 3 anos <input type="checkbox"/> aos 4 anos <input type="checkbox"/> aos 5 anos <input type="checkbox"/> aos 7 anos	
7- Matheus gosta da escola?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
8- Como foi a adaptação do Matheus na escola?	
<input type="checkbox"/> conflituosa	<input type="checkbox"/> tranquila
9- Em relação ao aprendizado Matheus é:	
<input type="checkbox"/> não é alfabetizado	<input type="checkbox"/> é alfabetizado
10- Matheus relata fatos ocorridos na escola	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
11- Matheus expressa opinião a respeito do comportamento dos colegas?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
12- Matheus tem preferências por algumas disciplinas?	
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Quadro 2: Ficha de entrevista para o estudo de caso do Matheus

Professor entrevistado:	
Disciplina:	
1. Regime trabalhista: () efetivo () contratado	8. Tem conhecimento das leis que amparam a inclusão de alunos c/D⁹? ()sim () não
2. Tempo de serviço nessa escola: () primeiro ano () dois anos () três anos () mais tempo...	9. Tem conhecimento de suas atribuições para com os alunos c/D? ()sim () não
3. Sexo: () feminino () masculino	10. Todas as aulas tem conteúdo que incluem os alunos c/D? ()sim () não
4. Faixa etária: () 20 - 30 () 30 - 40 () 40 - 50 () 50 - 60 () mais...	11. Nas aulas suas atividades são adequadas para os alunos c/D? () sim () às vezes () não
5. Formação acadêmica: () ensino médio () graduação () pós graduação	12. O aluno c/D é avaliado de formas: () iguais () diferentes () não é avaliado
6. Curso de capacitação/especialização em Educação Especial: () sim () não	13. O aluno c/D realiza as atividades: () com ajuda () sozinho () não realiza
7. Possui experiência com aluno autista? () sim () não	14. O aluno c/D é avaliado: () a cada atividade () sempre que possível () nos planejamentos () com provas

⁹ Nesta ficha adotei a abreviação c/D ao fazer referência ao aluno com deficiência.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Meu filho foi convidado para participar da pesquisa (**O processo de inclusão de um aluno autista: análise das práticas educativas e avaliativas utilizadas pelos professores de uma escola de ensino fundamental no ES**)

e eu _____ na qualidade de Mãe e responsável legal por ele, venho por meio deste documento autorizar a participação dele nesta pesquisa. Estou esclarecida que a pesquisa será feita onde o aprendizado de meu filho será analisado através do método exploratório do estudo de caso dirigido pela pesquisadora **SELMA APARECIDA DAMACENA ALMEIDA** que seguirá as seguintes condições:

- A identidade do aluno será preservada,
 - Não será cedido o direito de imagem,
 - Ao finalizar a pesquisa, terei acesso aos resultados.
-

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa (**O processo de inclusão de um aluno autista: análise das práticas educativas e avaliativas utilizadas em uma escola de ensino fundamental II no ES**).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Serra, ____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE E- PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL- MATEMÁTICA (sequência didática)

APRESENTAÇÃO

Essa Sequência Didática teve origem em minha experiência com a ministração de conteúdos da disciplina de Matemática e na averiguação da adequação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores de uma escola de ensino fundamental regular para inclusão e desenvolvimento da aprendizagem de aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA). Durante o período que lecionei para Matheus, percebi que, de acordo como as atividades eram abordadas, ele respondia melhor e se mostrava mais atento e entusiasmado.

Essa Sequencia, foi constituída por uma série de 04 aulas planejadas e efetivadas, pelas quais pude perceber o significativo desenvolvimento do aluno autista durante o ano de 2017. Como fundamentos teóricos para elaboração desta sequenciam, foram utilizadas as obras os seguintes autores: PROUT, A., 2004, GOÑI, Javier Onrubia 2000, CASTRUCCI, Benedito; GIOVANNI, Jose Ruy; GIOVANNI JR., José Ruy. 2015, BIANCHINI, Edwaldo 2011, BEYER, Hugo Otto 2005 e BAIO, J. (2014). Assim, tem como objetivo contribuir para que educadores de crianças autistas possam desenvolver sua aprendizagem no campo da Matemática de forma adequada, a fim de alcançar êxito na aprendizagem desses sujeitos.

Aula 1

Conteúdo: Figuras planas

Objetivo Geral:

- Desenvolver habilidades para reconhecer diferentes figuras planas e compreender a importância no seu cotidiano.

Objetivos específicos:

- Reconhecer diferentes de figuras planas, retângulo, quadrado, triângulo.
- Reconhecer diferentes características de cada figura.

Tempo estimado:

55 minutos

Material necessário:

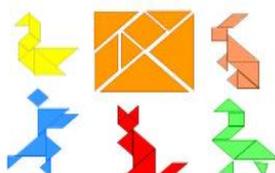
Tangram completo (conforme o modelo abaixo) contendo: duas peças triangulares grandes, duas peças triangulares pequenas, uma forma triangular média, uma forma quadrada e uma forma de paralelogramo da mesma cor.

Procedimentos Metodológicos:

No primeiro momento será contada a história do *Tangram: O mensageiro e o Imperador*

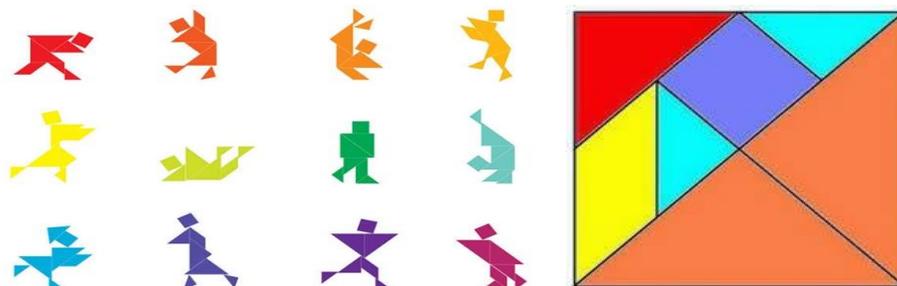
“Há cerca de 4000 atrás, um mensageiro partiu o espelho quadrado do imperador Tan, quando o deixou cair ao chão. O espelho partiu-se em sete pedaços. Preocupado, o mensageiro foi juntando as sete peças, a fim de remontar o quadrado. Enquanto tentava resolver o problema, o mensageiro criou centenas de formas de pessoas, animais, plantas, até conseguir refazer o quadrado.”

Logo após pode ser aplicada a apresentação das figuras do tangram (figuras planas) e o significado destas figuras no seu dia-dia, problematizando assim o conteúdo.



Assim, apresentado o Tangram é oportuno deixar que as crianças explorassem as peças livremente, montando as figuras que quiserem.

- . Observação de formas geométricas que estão ao seu redor
- . Manipulação de material concreto o tangran montar e desmontar o mesmo.
- . Construção de figuras planas em papel cartão



Expectativas:

O aluno deve identificar as diferentes figuras planas sabendo as diferenças entre elas. O conhecimento sobre formas geométricas e suas características são necessários em situações do cotidiano, proporcionando ao aluno uma visão melhor do mundo que o cerca. Desenvolver habilidade de reconhecer formas diferentes no seu dia.

Competências e habilidades:

. Identificar formas planas em situações do cotidiano por meio de representações em papel cartão.

Resolver atividade de montar um quebra cabeça com tangram, desenvolver raciocínio lógico dedutivo em reconhecer as formas geométricas, análise e interpretação de imagens.

Recursos e materiais:

Tangram, lápis de cor, cola, tesoura, papel cartão e caderno do aluno.

Avaliação:

O aluno é avaliado no decorrer das atividades em sala de aula considerando sua afinidade, interesse nas peças do Tangram, a atenção prestada na apresentação da

historia do Tangran e na introdução dos objetivo da aula, sendo que cada minuto dessa sequência se torna desafiadora pois, reter a atenção e o interesse do aluno autista não é uma tarefa fácil, devido a tendencia de haver a fuga a seu mundo interior.

Aula 2

Conteúdo: Perímetro das figuras planas

Objetivo Geral:

- Desenvolver habilidades para reconhecer os perímetros das figuras planas e compreender a importância no seu cotidiano.

Objetivos específicos:

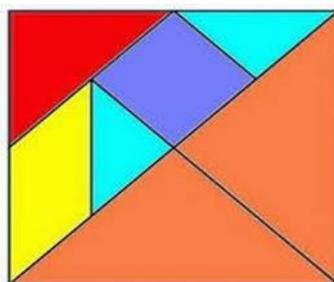
- Reconhecer o perímetro das diferentes figuras planas, retângulo, quadrado, triângulo.
- Reconhecer diferentes características de cada figura.

Tempo estimado:

55 minutos

Material necessário:

Tangram completo (conforme o modelo abaixo) contendo: duas peças triangulares grandes, duas peças triangulares pequenas, uma fôrma triangular média, uma fôrma quadrada, uma fôrma de paralelogramo e todas decore diferentes.



Procedimentos Metodológicos:

No primeiro momento deve ser apresentada uma peça de tangram com cores com vários furinho que o mesmo terá que contornar com barbante. Logo após, é adequado

a explicação de que cada do lado da figura corresponde ao perímetro e a a soma de todos os lados de uma figura geométrica.

Logo após deve ser proposto a amostra de outras figuras do tangram (figuras planas) com vários furinhos que ele também terá que contornar com o barbante . Assim, é feita a explicação desta atividade com o Tangram e oferecido ao alunos a oportunidade de que eles explorem as peças livremente, contornando as figuras que quiserem.

Expectativas:

Com esse método tem-se por meta a expectativa de que Matheus aprendesse sobre o perímetro geométrico e suas características em diferentes formas geométricas, proporcionando aos alunos uma visão melhor do mundo que o cerca.

Competências e habilidades:

. Identificar formas planas o perímetro geométrico em situações do cotidiano por meio de representações em papel cartão.

.Resolver atividade de contornar as figuras geométricas com o tangram, desenvolver raciocínio lógico dedutivo em reconhecer o perímetro nas formas geométricas.

Recursos e materiais:

Tangram, barbante, papel cartão.

Avaliação:

Os alunos são avaliados no decorrer das atividades em sala de aula. A avaliação deve abranger todo o processo da construção do conhecimento e a participação do aluno em todas as etapas.

Aula 3

Conteúdo: Figuras planas (parte 2)

Conteúdo:

Perímetro das figuras planas

Objetivo Geral:

- Desenvolver habilidades para reconhecer o perímetro das figuras planas e compreender a importância no seu cotidiano.

Objetivos específicos:

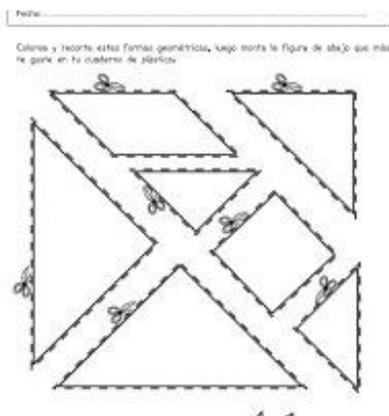
- Reconhecer o perímetro das diferentes figuras planas, retângulo, quadrado, triângulo.
- Reconhecer diferentes características de cada figura.

Tempo estimado:

55 minutos

Material necessário:

Tangram completo (conforme o modelo abaixo) contendo: duas peças triangulares grandes, duas peças triangulares pequenas, uma fôrma triangular média, uma fôrma quadrada , uma fôrma paralelogramo e todas com cores variadas .

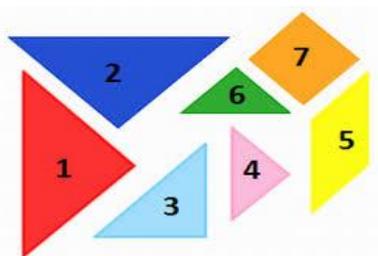


Procedimentos Metodológicos:

No primeiro momento será demonstrado aos alunos uma peça de tangram e explicado que teremos que medir com uma régua os seus lados e colocar o valor de cada lado e após no caderno teremos que somar as partes de cada figura.

Apresenta-se, neste momento, que as partes do lado da figura é o perímetro corresponde a soma de todos os lados de uma figura geométrica.

Assim no segundo momento deve-se medir cada figura, seus lados e somar quanto de perímetro tem cada uma delas.



No terceiro momento foi proposto a seguinte atividade para que possa realizar em seu caderno também.

1 - Comparando um retângulo de base 4 cm e altura 1 cm, com um quadrado de lado 2 cm, responda:

- Qual o perímetro do retângulo?
- Qual o perímetro do quadrado?
- Qual a área do quadrado?
- Qual a área do retângulo?
- Compare as áreas e registre suas observações aqui.....

Expectativas:

O aluno deve identificar o conhecimento sobre o perímetro geométrico e suas características em diferentes formas geométricas calculando em seu caderno as atividades proposta para que desenvolva o raciocínio de calculo de perímetro e da soma .

Competências e habilidades:

. Identificar formas planas o perímetro geométrico em situações do cotidiano por meio de representações em papel cartão.

.Resolver atividade de calcular as figuras geométricas com o auxilio do tangram, desenvolver raciocínio lógico dedutivo da soma e reconhecer o perímetro nas formas geométricas.

Recursos e materiais:

Tangran, régua , papel cartão e caderno.

Avaliação:

O aluno é avaliado no decorrer das atividades em sala de aula. Nesta atividade o presente aluno teve um pouco de dificuldade de manusear a régua mas não teve dificuldade de operar os cálculos

Aula 4

Conteúdo: Ângulos

Objetivo Geral:

- Desenvolver habilidades para reconhecer ângulos das figuras planas.
- Adquirir conhecimento básico, a fim de possibilitar sua interação na sociedade em que vive.

Objetivos específicos:

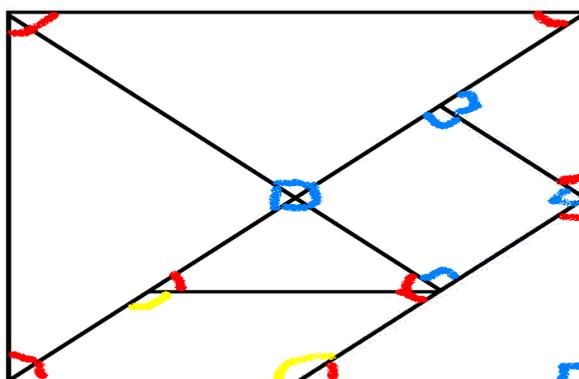
- Identificar ângulos das diferentes figuras planas, retângulo, quadrado, triângulo e paralelogramo.
- Identificar ângulos: reto, agudo e obtuso.

Tempo estimado:

55 minutos

Material necessário:

Tangram completo (conforme o modelo abaixo) contendo: duas peças triangulares grandes, duas peças triangulares pequenas, uma fôrma triangular média, uma fôrma quadrada e uma fôrma paralelogramo.



Procedimentos Metodológicos:

1ª etapa: Verificar por meio de perguntas que noções de ângulos a criança possui.

2ª Etapa: Coloque as figuras do tangran sobre a mesas.

3ª etapa: Exploração do conteúdo

Explorar com o aluno o conteúdo na mesa, deixando-o manipular o material.

4ª etapa: Construção dos percursos:

Pedi para um aluno marque cada ponta das figuras com lápis de cor diferente.

Ângulo: região compreendida entre os dois trajetos representados na figura como a parte colorida.

§ **Lados do ângulo:** os dois trajetos representados com a régua.

§ **Vértice do Ângulo:** o ponto em que o aluno mudou de direção.

5ª etapa: Ensinando a manusear o transferidor (molde)

TAREFAS:

- Expor o aluno a impossibilidade de se medir ângulos com a régua.
- Trabalhar as medidas do transferidor convencional, escala numérica:

Confecção de um círculo pelo aluno.

Dê as seguintes orientações:

-Pegue o círculo e dobre ao meio.

-Dobre ao meio novamente e assim vamos encontrar “cantos retos”.

-Dobre mais uma vez o molde acima.

-Trace retas nas dobras de cores.

Peça para seus alunos colocarem o lápis deitado sobre uma das retas desenhadas e fixar uma das extremidades do lápis no ponto de encontro das retas. Depois, que ele girasse o lápis na direção da outra reta, passando pelo interior do ângulo.

Observando o movimento do lápis é possível aprofundar a definição de ângulo construída anteriormente, além disso, mostrar-lhe que ângulo é a abertura entre as retas e que não importa o tamanho delas.

Chame a atenção novamente para as partes que compõem um ângulo: lados, vértices e medida do ângulo.

Solicite que eles abram a dobradura e a partir do conhecimento de ângulo reto e da medida de 360° , registrar os graus: 0° , 45° (agudo), 90° (reto) 135° (obtusos), 180° (raso), 225° , 270° e 315° mostre ao aluno a classificação dos ângulos conforme a sua medida.

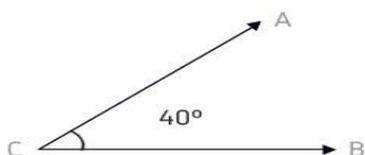
Agora, com a dobradura, solicite o aluno para medir as peças do tangram e registrar na própria figura o valor do ângulo;

OBSERVAÇÃO: Na sala de aula pedi para o aluno medir alguns objetos para saberem o valor dos ângulos.

Conforme as suas medidas, os ângulos são classificados em agudo, reto, obtuso e raso.

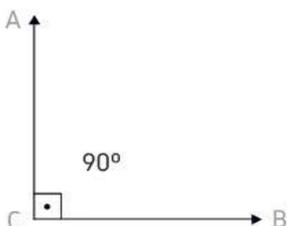
Agudo

O ângulo agudo mede menos do que 90° ($< 90^\circ$).



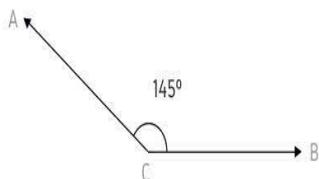
Reto

O ângulo reto mede o mesmo que 90° ($= 90^\circ$).

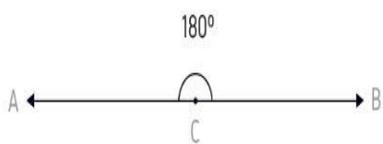


Obtuso

O ângulo obtuso mede mais do que 90° e menos do que 180° ($90^\circ < \angle < 180^\circ$).

**Raso**

O ângulo raso, também conhecido como meia volta, mede o mesmo que 180° ($= 180^\circ$).

**6ª etapa: Reconhecer os diferentes tipos de ângulos em diferentes situações**

Sai da sala de aula e dar uma volta pela escola e identificar com aluno os diferentes tipos de ângulos tem naquele ambiente.

Aula 5

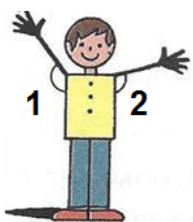
Conteúdo: Aplicando o que aprendeu

Tarefa:

- Desenvolver atividades de construção e medida de ângulos disponíveis no caderno do aluno, com auxílio do transferidor e classifica-los.

1) Observe como Marcos desenhou os movimentos que fez na aula de Educação Física. Seus braços e o tronco formam vários ângulos. Classifique-os como reto, agudo ou obtuso.

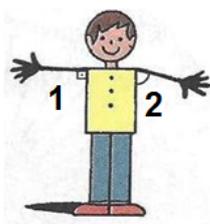
a)



1 - _____

2 - _____

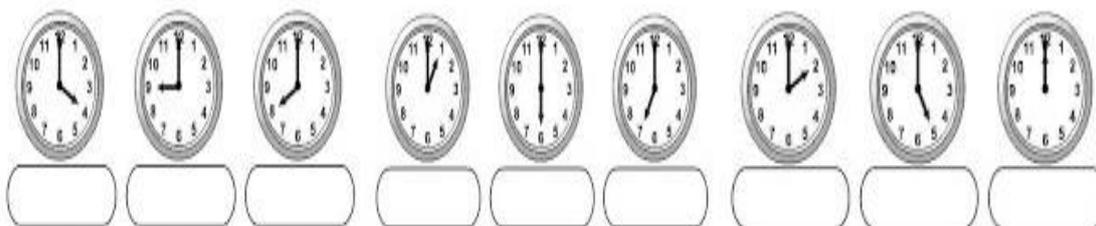
b)



1 - _____

2 - _____

2) Quanto mede o menor ângulo formado pelos ponteiros de um relógio que está marcando:



Expectativa:

O aluno deve identificar o conhecimento sobre o ângulo e suas características em diferentes formas geométricas.

Competências e habilidades

. Identificar tipos de ângulos nas formas planas em situações do cotidiano por meio de representações em papel sulfite e papel cartão.

.Resolver atividade de calcular ângulos nas figuras geométricas com o auxílio do transferidor e régua e assim desenvolver raciocínio lógico dedutivo.

Recursos e materiais:

Tangran, régua, papel cartão, caderno, folha de papel sulfite, compasso, transferidor e lápis de cor.

Avaliação:

A avaliação deve ser feita através da observação das estratégias empregadas pelo aluno na resolução das atividades, no domínio do uso do transferidor e no reconhecimento dos ângulos estudados. Nesta atividade o aluno precisa ter um pouco mais de tempo, pois é esperado que haja maior grau de dificuldade o que justifica a necessidade de um tempo maior para a realização de atividades.