

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

MARILY OLIVEIRA BARBOSA

**Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos
com Transtorno do Espectro Autista**

Maceió/AL
2014

MARILY OLIVEIRA BARBOSA

**Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos
com Transtorno do Espectro Autista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Maceió/AL
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante

- B238a Barbosa, Marily Oliveira.
 Atividade docente em sala de recursos multifuncionais para educandos com
Transtorno do Espectro Autista/ Marily Oliveira Barbosa. – Maceió, 2014.
 146 f.
- Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.
- Bibliografia: f. 117-133.
 Apêndices: f. 134-139.
 Anexos: f. 140-145.
1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Atividade docente. 3. Atendimento
educacional especializado. 4. Educação Especial. I. Título.

CDU: 376.35

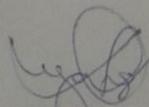
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Atividade Docente em Sala de Recursos Multifuncionais para Educandos com
Transtorno do Espectro Autista

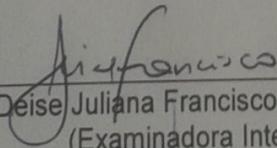
MARILY OLIVEIRA BARBOSA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de julho de 2014.

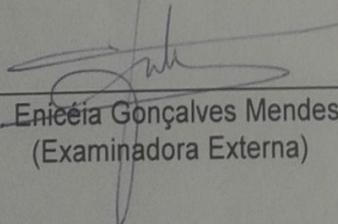
Banca Examinadora:



Profª. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



Profª. Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profª. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes (UFScar)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho ao meu Deus. Raciocinar sempre foi melhor com a sua presença em minha vida.

Ao meu marido Edson. Seu exemplo, sua paciência, encorajamento e amor foram pedra fundamental para todas as minhas conquistas.

Às minhas irmãs, em especial a Malbéria (minha mãe de amor). Estudar sempre foi melhor com seu incentivo. Meus estudos nasceram com seu olhar sobre mim. Sem esquecer de minha querida irmã Malba, seu apoio sempre foi fundamental.

Ao Gabriel, meu sobrinho, minha força e meu sorriso.

Aos educandos com TEA. À escola da pesquisa que me acolheu. Em especial, à professora do AEE. Entrar nessa comunidade escolar modificou minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Por me conduzir, amparar e permitir que eu concluísse essa jornada. Minha inspiração veio do seu sonho, ao me criar.

Às minhas irmãs: Malba, Malbéria e Marilusi.

Minha luz brilha porque um dia vocês me acenderam. Com vocês aprendi a ser gente, pois vocês nunca cansaram de me regar. Seus elogios são a raiz da minha autoestima e força para galgar este caminho. Obrigada por compreenderem minhas inúmeras ausências e sempre me receberem com um abraço sincero.

Aos meus pais, irmãos (Kaldy e Luiz) e familiares.

Obrigada! Vocês me deram a vida, projetaram-me e guiaram-me para o caminho certo.

Aos meus sobrinhos.

Amo vocês. Vê-los como futuro me ajudaram a prosseguir na caminhada. O olhar de vocês e as conversas cotidianas me ajudaram a superar meus maiores anseios.

Ao meu marido, Edson.

Meu exclusivo amor. Nada poderia ser feito ou construído se não houvesse seu cuidado sobre mim. Obrigada. Se deixei de ser balconista para ser pesquisadora, foi porque você me ensinou a me enxergar através do seu olhar. Meu 10, meu coeficiente surgiram para te agradar e com eles descobri o mundo. Se antes o mundo se resumia a um orvalho de chuva, você o transformou numa tempestade de felicidade.

À Professora Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Agradecer a você é um momento no qual me falta palavras... Até o obrigada se torna pouco! Minha vida deu uma virada total ao te conhecer. Não há como pensar em mim, sem ter algo de você. Obrigada Neiza, por me permitir estar ao seu lado, aprendi tanto... Não apenas conhecimentos científicos, mas conhecimentos de vida. Sou o que sou hoje, porque seus olhos, suas palavras, seus ensinamentos me apontaram o caminho a seguir. Olhando para traz, vejo-me tão criança no primeiro PIBIC e hoje me vejo pessoa. E isso graças a você. “minha pessoa no mundo”. Ao me espelhar em você, encontrei meu verdadeiro “eu”.

Aos meus amigos, em especial a Arlete Rodrigues e Arlindo Lins.

Vocês são raios de sol iluminando minha vida. Ser a miguxa da Arlete me oportunizou ver a vida por outros olhos, sua doçura e persistência me ajudavam a encontrar o caminho de volta. Quando não havia mais chão você se tornava ponte para que eu trilhasse os meus caminhos. Você é inigualável amiga-irmã. Arlindo, obrigada! Até seu silêncio me ensinou coisas que eu jamais acreditava existir. Com você aprendi o real sentido do “há amigo mais chegado que um irmão”. Nossas inúmeras conversas sobre Deus e sobre todo o resto me fortaleceram e me guiaram para onde estou. Sua calma, ternura e amizade me trouxeram o ânimo, quando não mais havia existir. De tudo o que a tecnologia oferta, nossas conversas são o melhor dela.

Aos integrantes do PIBIC.

Obrigada... Com vocês aprendi a ser na pesquisa. Cada caminhada, cada entrevista, cada reunião fortaleceram-me e me guiaram para o lugar onde estou. David Calheiros: obrigada pelo olhar doce, sorriso meigo e paciência infindável para me ouvir e aconselhar. Amigo

irmão mais que especial. Presente de Deus nesta vida acadêmica. Sou melhor porque conheci você. Thiago Lima (o Thi), jamais me esquecerei de você! Conheci o PIBIC pelo brilho dos seus olhos. Como é bom ter você em minha vida. Nossos intermináveis debates me ensinaram a ser quem sou.

Ao NEEDI/GEEAMA (Arlete, Francy Kelle, Soraya, David, Sirlene, Elisangela, Thiago, Arlindo, Flávio, Nágib, Márcia, Viviane, Rafaela, Jaqueline, Tarciana, Marcinha, Ivanise, entre tantos outros...).

Grupo querido, onde descobri a essência de ser pesquisadora. Cada reunião um fôlego de vida, um novo conhecimento, uma nova descoberta. Impossível nomear todas as pessoas, que passaram ao longo destes anos, mas totalmente possível reconhecer toda a descoberta da educação especial através de vocês.

Ao quarteto fantástico.

Meninas (Soraya, Francy Kelle e Elisangela), fazer parte deste quarteto foi surpreendente. Vocês me ajudaram a crescer e a sorrir neste Mestrado. Não existirão parceiras melhores que vocês. Além de colegas de grupo, minhas amigas. Nem a distância de um continente pode nos separar. Obrigada por compartilhar os sorrisos, as lágrimas e as vitórias. Até chorar com vocês fazia a vida valer a pena.

À Professora Dra. Eniceia Gonçalves Mendes.

Obrigada pela gentileza em aceitar fazer parte da comissão examinadora e pelos ricos aprendizados nos diversos encontros (ONEESP, CBEE, Qualificação). Ler suas palavras alimenta as minhas teorias, me auxiliam a compreender e a lutar mais pela educação inclusiva. Com você aprendo que é possível pesquisar e viver.

À Professora Dra. Deise Juliana Francisco.

Obrigada por fazer parte deste momento da minha vida, seu auxílio tem me tornado um ser humano mais ético. Espelho-me em você pela grande pesquisadora que és e pelo impecável gosto para vestidos.

Aos meus professores.

Em especial a Patrícia Ayres, Leonéa Santiago, Ciro Bezerra, Walter Matias, Luis Paulo Mercado e Shyko. Tornei-me professora pelos exemplos de vocês. Levo comigo um pouco de cada um de vocês. Aprendi com todos a doçura da pesquisa e importância de estudar e crescer sempre.

Aos meus queridos companheiros do mestrado

Iane, Maria Jose, Juliana, Margarete, Fabson, Fabiana, Jessika, Lilian, Ivanderson, Kuiz Wilson e Marcela estar com vocês fazia total sentido.

À querida CAPES e CNPQ.

Obrigada pelo auxílio, sem vocês não teria tido a dádiva de percorrer estes caminhos.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Meu *locus*, meu lugar de pertencimento, vir até você é encontrar a felicidade.

Há educadores sonhadores, idealistas e realistas otimistas. Porém, se há realistas otimistas, há realistas pessimistas. Há também os cansados, estressados, desesperançados, mas, por sorte, há sempre aqueles que jamais se entregam (CUNHA, 2013, p.16).

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição relacionada às dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e movimentos repetitivos e estereotipados. O ingresso dos educandos com TEA na escola regular é relativamente recente e desperta nos educadores desafios e dúvidas. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado como apoio a esses educandos. Considerando estes aspectos, esta pesquisa teve como objetivo analisar a atividade docente de uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que realizava Atendimento Educacional Especializado para educandos com TEA em uma escola da rede pública municipal de Maceió, bem como, descrever os objetivos do plano do AEE; confrontar a atividade docente proposta para o Plano de Atendimento Educacional Especializado para educandos com TEA e a atividade realizada; e, refletir conjuntamente com a professora da SRM, através da autoconfrontação simples, sobre sua atividade docente nas sessões de AEE para educandos com TEA. Este estudo é de natureza qualitativa. A participante da pesquisa foi uma professora da SRM, que atuava no AEE com três educandos com TEA regularmente matriculados na rede regular de ensino. Para a coleta de dados utilizamos: análise documental; observação; observação com videogravação; entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples. Na análise, os dados foram agrupados formando categorias, a saber: a) O olhar da professora sobre os educandos com TEA e o universo do AEE; b) O atendimento educacional especializado em foco: a atividade da professora para os educandos com TEA; e, c) Reflexões sobre a Atividade docente por intermédio das sessões de autoconfrontação simples. Como resultados, constatamos que a professora concebia a escola como um ambiente acolhedor, que buscava a inclusão de todos os educandos. A respeito do TEA, a professora Diana possuía concepções bastante consistentes, ainda que fossem sustentadas em conhecimentos científicos e místicos, que se mantiveram ao longo da pesquisa. Ela também salientou a inexistência de regras ou fórmulas para lidar com estes educandos, visto que a diversidade deles não oportuniza uma única forma de trabalho e ensino. Em relação ao AEE, Diana afirmou que este serviço era um dos pilares para que a discussão da inclusão escolar acontecesse na instituição educacional. No decorrer das sessões de autoconfrontação, a professora refletiu sobre suas ações e ponderou a necessidade de mudanças. Tais aspectos nos levaram a refletir sobre as possibilidades da autoconfrontação para a formação dos profissionais. Vale ressaltar que é indispensável a realização de novas pesquisas e a ampliação do conhecimento acerca da atividade docente dos professores especializados no AEE, visto que esta função é relativamente recente e desperta em todos a necessidade de ampliação do conhecimento relacionados à atividade em si.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Atividade docente. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Educação Especial.

ABSTRACT

The Autistic Spectrum Disorder (ASD) can be defined as a wealth condition related to qualitative difficulties concerning social interaction, language and repetitive and stereotyped movements. The recent entrance of learners with such disorder in schools has brought about both doubts and challenges to educators. In this process, the Specialized Educational Service (SES) must be offered as a support to those learners. Thus, this research aimed to analyze the role of a teacher of SES in a Multifunctional Resource Room (MRR) and her work with learners with ASD in a public school of Maceio, as well as describe the plans and objectives of SES; confronting the previously proposed activities with the ones achieved; reflect upon those activities with the chosen teacher about her achievements towards the work with ASD. This is a qualitative research. The teacher participant was from a MRR and she had three ASD students from an ordinary class. For data collection it has been used the following techniques: document analysis; observation; observation supported on videotape, semi-structured interview and simple self confrontation. The data were organized in this category: a) the teacher's perspective about learners with ASD and the SES universe; b) the focus on the service: her job towards the ASD learners; c) Discussions on the teaching activity through simple self confrontation. As a result, we verify that the teacher understood the school as a warming environment and it was worried to include those learners. Concerning to ASD, the teacher had consistent conceptions, however, based on both scientific and mythical knowledge, which persisted throughout the research. She has also pointed out to the fact that there was no rules or ready methodologies to deal with those learners in the school, because of their diversity did not allow one to envisage a single method of working and teaching. As to SES, the teacher affirmed that this was the basis to the inclusion discussion in educational institutions reaching the need for change. Such aspects lead us to think about the possibilities of self confrontation to professional formation. It is also important to mention the research in the ASD area and improvement of it, since it is so recent as well as all the knowledge regarding to it.

Key words: The Autistic Spectrum Disorder (ASD). Multifunctional Resource Room (MRR). The Specialized Educational Service (SES). Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade do <i>software</i> Coelho Sabido	74
Figura 2 - Atividade do <i>software</i> Coelho Sabido	74
Figura 3 - Atividade do <i>software</i> Coelho Sabido	75
Figura 4 - Material disponibilizado pelo MEC para estimular a percepção corporal	75
Figura 5 - Atividade do <i>software</i> Coelho Sabido	76
Figura 6 - Atividade do <i>software</i> Coelho Sabido	77
Figura 7 - Atividade do <i>software</i> Coelho Sabido	77
Figura 8 - Atividade do <i>software</i> Coelho Sabido	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACS - Autoconfrontação Simples

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA- Associação Americana de Psiquiatria

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados Saúde

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais

GEEAMA - Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação

NEEDI - Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade

OMS - Organização Mundial de saúde

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	21
1.1. As diferentes definições para o TEA	21
1.2. Ser ou não ser TEA? Considerações acerca do diagnóstico médico e suas repercussões no ambiente educacional	23
1.3. A tríade característica do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	28
1.3.1. A Interação social, linguagem e comunicação relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista.....	29
1.3.2. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades presentes no TEA	36
2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS EDUCANDOS COM TEA	39
2.1. A inclusão do educando com TEA e suas correlações com o AEE	44
2.2. O professor do Atendimento Educacional Especializado e os caminhos da Formação Continuada	52
2.3. O Atendimento Educacional Especializado e o educando com TEA.....	56
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS	63
3.1. Característica da pesquisa.....	63
3.2. O Estudo de Caso em questão	64
3.3. Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	68
3.3.1. Pesquisa documental.....	68
3.3.2. Observação	70
3.3.3. Entrevista	71
3.3.4. Autoconfrontação simples	72
3.4. Procedimentos de análise dos dados.....	77
4. PONTOS E CONTRAPONTOS DA AÇÃO DOCENTE EM CENA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80

4.1. O olhar da professora sobre os educandos com TEA e o universo do AEE.....	80
4.2. O atendimento educacional especializado em foco: a atividade da professora para os educandos com TEA.....	90
4.3. Reflexões sobre a atividade docente por intermédio das sessões de autoconfrontação simples	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	134
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

Meu ingresso no universo da pessoa com deficiência não se deu ao acaso ou após minha entrada na universidade. Aconteceu bem antes de saber o que queria pesquisar, precisamente no primeiro ano do Ensino Médio (1996), quando minha melhor amiga marcou minha história.

Como toda amiga, conversávamos sobre futuro, namoros, colégio, e quem sabe um dia, a faculdade. Na época, por mais estranha que a escola fosse, deixava de ser quando estava ao lado dela. Ela sofria alguns preconceitos por usar um colete corretivo para a coluna - um aparelho de plástico largo, duro, estranho, que se localizava ao redor de toda a coluna do seu corpo franzino. Por conta deste aparelho, muitos colegas da nossa idade zombavam dela, faziam *bullying*¹. Como amiga, ouvia suas reclamações e a entusiasmava a olhar os outros lados da vida.

Durante todo aquele ano, unimo-nos e afastamos o máximo possível as consequências do *bullying*. O que minha amiga tinha não era uma deficiência, no entanto todos a tratavam como se assim o fosse. Os professores de Educação Física não deixavam que ela participasse das atividades, os professores de sala não sabiam como parar as piadas e agressões verbais na hora da apresentação dos trabalhos e a direção da escola não sabia como diminuir as gozações dos colegas. Muitas foram as agressões verbais que ela sofreu ao longo desse ano. No final do ano letivo, saí da escola, mas sempre nos víamos.

Essa vivência de um ano marcou minha história a tal ponto que, ao ingressar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de Licenciatura em Educação Física (2006), ao saber da existência do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA), que pesquisava justamente a pessoa com deficiência, decidi participar. Em 2008, consegui organizar os horários. Lembro-me como hoje o nervosismo e entusiasmo ao falar com a professora líder do grupo² sobre a possibilidade de frequentar as reuniões. Com o consentimento dela, passei a frequentar as reuniões e, assim, iniciei efetivamente meus estudos relacionados à pessoa com deficiência.

¹ O *bullying* refere-se a todo e qualquer tipo de comportamento agressivo, cruel, proposital e sistemático inerente às relações interpessoais, principalmente através de escolares. Ele se manifesta através de insultos, intimidações, apelidos cruéis, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros educandos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais (LOPES NETO, 2005).

² Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes - PPGE/CEDU/UFAL, líder do grupo GEEAMA e NEEDI, ambos vinculados ao diretório dos grupos de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq).

No primeiro mês, soube da seleção para ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e me candidatei. Após a seleção, consegui participar como colaboradora do projeto **A inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal de Alagoas: por quais caminhos estamos trilhando?** Neste projeto, pesquisamos a inclusão dos educandos/as com deficiência nos cursos de pós-graduação da UFAL. Meu objetivo, especificamente, foi analisar o processo de inclusão de educandos/as com deficiência a partir da perspectiva dos/as coordenadores/as de cursos de mestrado e doutorado que tinham em seu corpo docente universitários com deficiências (FUMES; BARBOSA, 2008).

Ainda em 2008, ingressei no Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), dirigido pela mesma líder do GEEAMA. Através dele, discutíamos diversos aspectos da educação da pessoa com deficiência, bem como organizávamos formações para a comunidade acadêmica, e para os profissionais que tivessem interesse em conhecer os conteúdos relacionados ao público alvo da educação especial³. Todas as categorias eram alvo de discussões; algumas com mais ênfase que outras. Nessas discussões, pudemos conhecer cada uma das deficiências, e esses conteúdos fomentaram a busca de novos conhecimentos.

No segundo ano de PIBIC (2009), participei da pesquisa **O/a aluno/a com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL**, cujo objetivo foi o de analisar a percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior (FUMES; BARBOSA, 2009). Por meio desse projeto, tive a oportunidade de lidar com um número maior de pessoas com deficiência e de conhecer os desafios que os coordenadores de curso tinham de enfrentar para favorecer o acesso a esses educandos. Nessa época, participei de diversos eventos científicos, divulgando, ao mesmo tempo, o resultado dos meus estudos e assim pude ampliar meus conhecimentos sobre a área.

Em 2010, ainda como bolsista de IC, atuei no projeto **A atividade docente e o atendimento das necessidades educacionais de universitários/as com deficiência na Universidade Federal de Alagoas**. Seu principal objetivo foi o de analisar a atividade

³ A educação especial é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os educandos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

docente e o atendimento das necessidades educacionais de universitários/as com deficiência nesta universidade (FUMES; BARBOSA, 2010).

Foi a partir dessas experiências que resolvi seguir a linha de pesquisa direcionada para a pessoa com deficiência em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, e perseguindo a ideia de pesquisar sobre o *bullying*, decidi investigar este tema relacionado à pessoa com surdez.

Ao término da graduação (2011), o vínculo com o PIBIC se findou, mas, os conhecimentos acumulados me fizeram decidir que essa temática continuaria a ser meu foco, em relação a uma futura pesquisa acadêmica. Assim, continuei a frequentar o NEEDI e o GEEAMA, ingressei na pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial Inclusiva, e busquei me direcionar para pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e quiçá doutorado.

Nesta fase da minha vida acadêmica, lembrei-me de um projeto de extensão, o **Mexe Mainha**, desenvolvido pelo GEEAMA. Foi a partir dele que tive a oportunidade de conhecer uma escola que trabalhava com educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴. Através deste projeto, ouvi o relato de uma professora a respeito do ingresso destes educandos nas escolas e isso me motivou a pesquisar mais sobre o tema.

Assim comecei a fazer novas leituras sobre o TEA, principalmente sobre a relação professor-estudante. Meus estudos anteriores mostraram que os professores universitários tinham muitas dificuldades em lidar com os educandos com deficiência (FUMES; BARBOSA, 2010), e se isto acontecia neste nível de ensino, me questionei como seria a ação do professor do nível fundamental de ensino em relação aos educandos com deficiência, principalmente em relação ao TEA? E assim decidi que o TEA seria meu foco de estudo.

Na mesma época, recebi o convite para ingressar no Observatório de Educação Especial do Estado de Alagoas, que integra uma rede colaborativa de pesquisa, com a participação de dezesseis Estados brasileiros, entre eles Alagoas. Em síntese, seu foco era a produção simultânea de conhecimento sobre o AEE e a formação para professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais (MENDES; CIA, 2012).

⁴ O indivíduo com transtorno do espectro autista ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, utilizadas geralmente como sinônimos, tais como: autista, indivíduos com autismo, síndrome do autismo, entre outros. Neste estudo optamos por uniformizar o termo para transtorno do espectro autista (TEA), uma vez que a Lei 12764/2012 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012).

Como integrante do OEEESAL e com o ingresso no Curso de Mestrado, decidi pesquisar o educando com TEA e a atividade do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para essa escolha, levei em consideração os resultados de estudos anteriores, que apontaram que a maioria das professoras das SRM da Rede Pública de Ensino de Maceió conhecia o TEA, tinha formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e que todas mencionaram ser um desafio atuar junto a educandos enquadrados nesta condição (BARBOSA; FUMES, 2012).

O Transtorno do Espectro Autista é definido a partir de diversos olhares, muito embora haja uma predominância da perspectiva médica, visto que esses profissionais foram os primeiros a estudar o autismo (KANNER, 1943/1997). Atualmente, o TEA é definido como um constructo perpetuado há anos, estando relacionado às dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e movimentos repetitivos e estereotipados (ÓRRU, 2012).

Tratando-se especificamente do educando com TEA, este possui diversas peculiaridades, entre as quais aquelas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Embora apresente prejuízo qualitativo em algumas áreas (interação social, linguagem e movimentos repetitivos e estereotipados), é preciso considerar, no entanto, a individualidade humana e ponderar que cada indivíduo com TEA reage de forma diferente. Tais especificidades demandam, muitas das vezes, que o professor busque inúmeras formas de trabalhar; e por vezes, o contexto não condiz com as necessidades que o profissional do AEE necessita, nem corrobora com as necessidades do educando.

O ingresso na escola regular dos educandos com TEA é recente, e esse fato trouxe novos desafios à escola e professores que irão recebê-los (CUNHA; MATA, 2006). Segundo o Censo Escolar (2010^c; 2011^b; 2012^b), as escolas públicas da cidade de Maceió têm registrado um número crescente de matrículas de educandos com TEA. Em 2010, havia 13 educandos regularmente matriculados enquadrados nessa condição. Em 2011, este número subiu para 29; e em 2012, para 43 (BRASIL, 2010^c; 2011^b; 2012^b). Ou seja, houve um aumento de mais de 100% de educandos matriculados com TEA nos últimos anos. Garcia (2013) relaciona este crescimento ao discurso de eficiência e eficácia da atual política da educação especial no contexto da escola regular.

De fato não há como garantir que o aumento do número de educando com TEA matriculados seja um reflexo da política da educação especial, entretanto este se configura como um avanço positivo para a entrada destes educandos, que anteriormente sequer eram cogitados para estudar numa escola regular.

Barbosa e Fumes (2012) ressaltam que em Maceió há de fato educandos com TEA frequentando a escola regular e o serviço do AEE, embora reconheçam que algumas das escolas frequentadas pelos educandos não ofereceram o serviço, obrigando estes a se deslocarem para outras escolas que ofereçam o AEE.

Para auxiliar na aprendizagem destas crianças (e outras do público alvo da Educação Especial) e, por conseguinte, sua permanência escolar, o Governo Federal recomendou o AEE, este foi mencionado na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e melhor definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 1988; 1996; 2008). O AEE é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011^a).

O AEE deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais, que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011^a). Trata-se de um serviço que objetiva contribuir para a inclusão escolar do público alvo da Educação Especial, integrando a proposta pedagógica da escola, com vistas a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses educandos no ambiente escolar. Tartuci, Silva e Freitas (2013) destacam que, muitas vezes, este profissional assume a responsabilidade solitária pelo processo de escolarização dos educandos da educação especial. De forma particular, o AEE tem por objetivo:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Cabe ressaltar que o professor do AEE deve possuir formação específica na área da educação especial (BRASIL, 1996; 2001). Essa formação pode ser realizada de diversas formas, podendo ser na formação inicial ou na formação continuada. Tartuci, Silva e Freitas (2013) relatam que essa formação é realizada na maioria das vezes através da formação continuada, na modalidade à distância, devido às lacunas existentes na formação inicial. Mendes e Malheiro (2012) acreditam que esta formação continuada ainda não é suficiente para o cumprimento de suas atividades, em decorrência da multiplicidade de atribuições a serem realizadas na SRM. Com isso, sua atividade docente pode ser prejudicada.

Cabe salientar que ao falarmos de atividade docente, apoiamo-nos em Clot (2007) e Murta (2008) que a conceitua como sendo a conjunção da atividade prescrita, atividade realizada e o real da atividade. Para melhor entendermos, a atividade prescrita diz respeito à ação executada que é determinada pelas instâncias maiores, como por exemplo, os dispositivos legais e os encaminhamentos oficiais que direcionam o trabalho do trabalhador (CLOT, 2007). A atividade realizada pode ser definida como aquilo que pode ser observado aos olhos humanos; aquilo que foi implementado, realizado, executado durante a atividade de trabalho, mas que não foi alcançado em sua totalidade.

Já o real da atividade, segundo Clot (2007), é tudo aquilo que ultrapassa a atividade prescrita e a atividade realizada, remetendo-se ao impossível da atividade, sendo inclusive aquilo que poderia ou não ter sido feito, aquilo que ao contrário da atividade realizada não pode ser visto, observado diretamente. É “[...] aquilo que, mesmo não se concretizando, permeou a atividade real⁵” (DOUNIS, 2013, p. 91).

Diante disso, constatamos o quanto a atividade de trabalho pode ser complexa e, apoiando-se nesse referencial teórico, Cavalcante, Pizzi e Fumes explicam que a atividade docente:

[...] é formado pelo objetivo da ação de ensinar e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, levando em conta as condições reais, o apoio pedagógico, o suporte, bem como a política que orienta e implementa o processo ensino e aprendizagem (2010, p.113).

Desse ponto de vista, a atividade docente vai além do visível e esses aspectos subjetivos precisam ser melhor compreendidos, especialmente em nosso caso, quando essa atividade envolve a escolarização de educandos com TEA por ainda trazer desafios imensuráveis. Diante dessas colocações nos questionamos: como é a atividade docente de uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado para o educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Refletindo sobre essa questão, delineamos como **Objetivo Geral** deste estudo:

- Analisar a atividade docente de uma professora do Atendimento Educacional Especializado realizado para educandos com Transtorno do Espectro Autista em uma escola da Rede Pública Municipal de Maceió.

⁵ A atividade real é vista em Clot (2007) como sinônimo para atividade realizada (MURTA, 2008).

E, como **Objetivos Específicos** tivemos:

- Descrever os objetivos do Atendimento Educacional Especializado para educandos com TEA a partir do plano do AEE;
- Confrontar a atividade docente proposta para o Plano de Atendimento Educacional Especializado para educandos com TEA na Sala de Recursos Multifuncionais e a atividade realizada pela professora;
- Refletir com a professora da SRM, através da autoconfrontação simples, sua atividade docente realizada durante sessões de AEE para educandos com TEA.

O relato desse estudo foi organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O Capítulo 1, intitulado **O constructo do Transtorno do espectro autista e sua relação com a área da educação especial**, versa sobre o TEA. Assim, apresentamos um breve histórico do transtorno através de sua nomenclatura, contemplando suas características: dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e padrão restritivo e repetitivo de comportamento e interesse. Neste capítulo, trazemos também noções gerais sobre a origem do diagnóstico clínico (médico) e as reflexões a partir destes sobre o normal e o patológico e suas implicações na área escolar.

O Capítulo 2, denominado **O atendimento educacional especializado como ferramenta para a inclusão escolar dos educandos com TEA**, aborda os pontos e contrapontos legais da Educação Especial a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), bem como a atuação do professor do AEE junto aos educando com TEA e os aspectos relacionados ao AEE voltado para este público. Em seguida, o Capítulo 3, nomeado **Caminhos metodológicos trilhados**, explicita as características da pesquisa, os participantes, *lócus* da pesquisa, instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados. No Capítulo 4, denominado, **Pontos e contrapontos da ação docente em cena: análise e discussão dos dados**, expomos os resultados obtidos após a análise e derivação das categorias que relacionam a atividade da professora do AEE, cujas reflexões, obtidas nas sessões de autoconfrontação, permitiram que chegássemos ao cerne da pesquisa.

Após a apresentação dos capítulos, registramos, nas **considerações finais**, as reflexões processadas durante toda a pesquisa. Além do resgate das considerações observadas, apontaremos ainda para questões futuras para o estudo dessa temática.

1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

O autismo é visto como um distúrbio de desenvolvimento complexo que até o presente momento não possui uma causa específica, nem um único modelo explicativo. Nesse sentido, os estudiosos orientam-se por esquemas, utilizando simultaneamente vários sistemas teóricos (LEBOYER, 1995; BOSA, 2002; BANDIM, 2010).

Neste capítulo, acompanharemos a evolução do conceito “autismo”, bem como os diversos enfoques dados ao TEA como constructo científico.

1.1. As diferentes definições para o TEA

O autismo foi mencionado pela primeira vez na comunidade científica em 1943, através dos estudos de Kanner. Etimologicamente, o termo autismo advém da palavra “auto”, que significa “eu”, e do sufixo “-ismo”, que indica “condição”. Portanto, autismo refere-se à aparente autoconcentração em si mesmo.

No artigo “Os transtornos autista de contato afetivo”, Kanner (1943/1997) menciona casos e características de onze crianças observadas por ele que possuíam formas diferentes de se comportar frente ao mundo. Após diversos estudos, denominou essas crianças de autistas. No estudo, Kanner constatou que todas as crianças (oito meninos e três meninas) possuíam diferenças individuais, mas essencialmente tinham características comuns, que ele presumiu ser uma síndrome única (KANNER, 1943/1997). Os aspectos mais comuns eram as diferenças qualitativas nas relações sociais, comunicação, linguagem e a insistência em não variar o ambiente.

Um ano após a publicação do artigo de Kanner, outro estudioso, Asperger, publicou o artigo “A psicopatia autista na infância”, por meio do qual o autismo foi nomeado como psicopatia autística. No artigo, Asperger destaca as mesmas características apontadas por Kanner. Apesar das semelhanças, acredita-se que ambos os pesquisadores não conheciam o trabalho um do outro e estudavam independentemente (RIVIÈRE, 2010).

Durante muito tempo, o autismo de Kanner e Asperger permaneceram sendo o mesmo, até que Wing (1997) denominou o tipo de autismo estudado por Asperger de “Síndrome de Asperger”, estabelecendo assim dois quadros diferenciados: o “Autismo de Kanner” e a “Síndrome de Asperger”.

A partir dos estudos de Kanner e Asperger, o autismo recebeu diversas nomenclaturas, como Autismo Infantil, Esquizofrenia e Psicose Infantil, entre outras⁶ que tiveram pouca disseminação no meio científico (ROSENBERG, 2011).

Em relação à Esquizofrenia Infantil, esta foi empregada pela primeira em 1947, por Bender, que considerava o autismo uma forma precoce da esquizofrenia (GAUDERER, 1997). Assim, no Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM), em sua primeira versão, publicada em 1952, e no DSM II, de 1968, a referência ao autismo se dá através da terminologia Esquizofrenia Infantil (GOMES, 2007; MARTINS, 2012).

Com o passar dos anos, novas pesquisas constataram e demarcaram diferenças entre autismo e esquizofrenia infantil. A partir do DSM-III, foram definitivamente distinguidos, tendo como principal ponto diferenciador a idade do aparecimento das características de cada um dos transtornos. Desde então, uma nova classe para codificação foi criada, com a nomenclatura de Transtorno Invasivo de Desenvolvimento (GOMES, 2007).

De acordo com Gomes, o DSM-IV continuou empregando a mesma nomenclatura, até que a partir da CID 10 e do DSM-IV TR o autismo foi incorporado ao grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento⁷ (DSM-IV-TR, 2002/2008; OMS, 2000).

Mas, independente do termo utilizado no CID-10 e no DSM-IV TR, diversos estudiosos passaram a adotar a denominação Transtorno do Espectro Autista (APA^{a,b}, 2013; ARAUJO, 2011; GOMES, 2011; SCHWARTZMAN, 2011), semelhante à usada por Wing (1979/1997). O DSM- V (2013) trouxe o autismo sob a denominação já utilizada pelos autores supracitados. A expressão Transtorno do Espectro Autista engloba as diversas nuances do autismo; assim, não mais representaria uma linha reta com variações entre o leve e o grave. Rivière explica que o conceito de espectro traz:

A ideia de considerar o autismo como um ‘contínuo’, mais do que como uma categoria que define um modo de “ser”, ajuda-nos a compreender

⁶ As nomenclaturas para o autismo foram: Autismo infantil precoce, criança atípica, psicose infantil precoce (ROSENBERG, 2011). Em Gauderer (1997), encontramos ainda as denominações de psicose simbiótica, desenvolvimento atípico do ego, pseudo-retardo ou pseudodeficiente.

⁷ A OMS, através da CID-10, descreve os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) como “Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicações e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. Fazem parte dos TGD: o autismo; síndrome de Rett; transtorno ou síndrome de asperger; transtorno desintegrativo da infância; e, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (OMS, 2000; DSM-IV-TR, 2002/2008).

que, apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou ‘dimensões’ cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (RIVIÈRE, 2010, p.241).

Dessa forma, o termo espectro confirma a heterogeneidade e a amplitude de variações características do autismo.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013^a), o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) agrupa em uma única categoria os autismos (Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação). A modificação da nomenclatura foi efetivada com a publicação da quinta versão do DSM (APA, 2013)^b, ainda que já tivessem sido anteriormente anunciada em seu sítio oficial⁸.

Alguns estudiosos brasileiros (BRUNONI, 2011; GOMES, 2011; SCHWARTZMAN, 2011) já utilizavam a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista ou Transtorno do Espectro do Autismo. E, a Lei nº 12.764, de 2012, que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, empregou essa terminologia (BRASIL, 2012^a).

Ainda sobre a utilização do termo, Schwartzman (2011) observa que há diversas vantagens no seu uso, a uniformização da terminologia auxilia na investigação do transtorno nas mais diversas partes do mundo, acenando para novas descobertas que beneficiarão aos indivíduos com TEA.

Cabe ressaltar que as definições do TEA advêm da área médica e psicológica, que vêm desenvolvendo uma enorme quantidade de estudos sobre o autismo, propiciando a evolução na codificação do transtorno. A seguir, explicitaremos questões relacionadas à diferenciação entre o patológico e o “normal” e como estas denominações inferem na vida do indivíduo. Na ocasião, falaremos sobre a avaliação pedagógica relacionada à área da educação especial.

1.2. Ser ou não ser TEA? Considerações acerca do diagnóstico médico e suas repercussões no ambiente educacional

Como visto anteriormente, o TEA foi uma construção da área médica, desenvolvida nas últimas sete décadas, desde a divulgação dos estudos de Kanner

⁸ APA, Associação Americana de Psiquiatria. **Autism Spectrum Disorder**. 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> Acessado em 13 de novembro de 2013.

(1943/1997). Durante este período, foram muitos artigos e livros publicados com o intuito de disseminar tais conhecimentos (WING, 1979/1997; GOMES, 2007; DSM-IV-TR, 2002/2008; CAMARGO; BOSA, 2009; ASSUMPTÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2011; PAULA, RIBEIRO; TEIXEIRA, 2011; SCHWARTZMAN, 2011; MARTINS, 2012). Ao longo desse processo, muitos são os profissionais, inclusive professores, que têm interesse nesse assunto e atuam junto às pessoas com TEA. Bridi (2011, p.39) afirma que “temos uma presença e uma sobreposição do saber médico sobre os outros campos disciplinares, incluindo a educação”.

O olhar terapêutico e da assistência social esteve e permanece enraizado quando se trata da educação especial, argumenta Fontes (2012). Assim, profissionais que atuavam com educandos público alvo da educação especial orientavam as suas práticas por conhecimentos advindos da área da saúde, inclusive nos aspectos clínicos e de reabilitação. Foi, pois, através do viés clínico que a escola passou a adotar o diagnóstico médico como sendo um dos aspectos para a classificação dos educandos com deficiência. Garcia (2013) aponta que o atual modelo trouxe uma definição para esses educandos, mantendo a dependência da área da educação dos diagnósticos clínicos.

Portanto, é imprescindível falarmos que a educação da pessoa com deficiência se deu a partir da medicina. Foram através dos fundamentos dessa área que os grandes pilares da educação especial se erigiram, modificando a prática educativa voltada para este público, estruturando concepções e perspectivas (FUMES, 2010).

Bridi (2011) ressalta que o campo médico é responsável pelo conceito e prática diagnóstica, com base na observação de características e posterior a decisão sobre a normalidade e patologia. Corroborando com essa afirmativa, Padilha nota que:

[...] não existe o normal ou o patológico em si mesmos, mas exprimem, tanto um quanto o outro, outra lógica suportável ou não. O patológico não seria, portanto, ausência de norma, mas uma outra norma, diferente das que foram inventadas pelo gênero humano, como gênero exemplar de vida (PADILHA, 2001, p. 02).

A autora supracitada reflete que não deveria existir a relação entre o normal e o patológico; que deveríamos atentar para a pessoa além das dificuldades que a mesma possui. Padilha (2011) complementa que a relação normal/patológico depende de uma série de particularidades, que devem ser consideradas e discutidas. “Não existe patologia objetiva, pois se pode descrever objetivamente estruturas ou comportamentos, mas é equivocado afirmar que são patológicos”, acrescenta, por sua vez, Vasques (2008, p.110).

De fato, a comunidade médica, ao falar do TEA, recorre sempre aos conceitos do DSM, que, desde sua primeira versão, em 1952, tem por foco o caráter comportamental, diferenciando o “normal” do patológico. Dessa forma, na maioria das vezes o diagnóstico desconsidera o indivíduo como um todo, focando apenas no caráter nosográfico, isto é, na descrição das doenças. Ao abjurar o indivíduo como um todo e desprezar a sua subjetividade, a área médica traz implicações reais para toda a vida do sujeito.

A própria noção de TEA é uma categoria construída através das peculiaridades apresentadas pelos sujeitos. O DSM V (2013, p. 53) trouxe critérios para o diagnóstico, afirmando que:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critério C e D).

Essas características devem estar presentes desde a infância, limitando e dificultando o funcionamento diário do indivíduo, não sendo melhor explicados pela deficiência intelectual. Notadamente, o diagnóstico surge a partir de observações levantadas para caracterizar ou não o sujeito no transtorno, tendo inclusive aspectos subjetivos que envolvem diferentes pontos de vistas pessoais.

Faz-se importante refletirmos que Psiquiatria DSM⁹ “posa de sabedoria ‘do que fazer’, iludindo quaisquer necessidades de questionamentos teóricos e éticos”, Costa-Rosa (2013, p.142) critica o DSM (I, II, III, IV, IV-R), observando que este não procura refletir sobre o que há por trás destes diagnósticos e quais as suas implicações. Sobre isso, Vasques (2008) considera que este modelo de diagnóstico possui limitações, visto que não analisa, nem registra as variações qualitativas dos comportamentos expostas acima, abnegando inclusive as características do contínuo presente no TEA.

O diagnóstico do transtorno na área médica permanece eminentemente clínico (SCHWARTZMAN, 2011; DSM V, 2013). Difunde-se tal perspectiva como verdade absoluta. Nesse sentido, apenas a equipe médica seria detentora deste saber para conseguir efetivá-lo. Em contraposição, Padilha (2001) argumenta que o modelo médico não dá conta das teorias sobre o homem, nem sobre as atuações com pessoas com deficiência em geral,

⁹ A psiquiatria DSM refere-se ao “psiquiatra atual, seguidor do DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), e do saber e da ética que lhes são correlatos” (COSTA–ROSA, 2013, p. 285).

não oferecendo, muitas vezes, subsídios para que a população compreenda os transtornos, inclusive quando se trata do TEA. Para Padilha, é imprescindível refletir sobre a:

[...] a incorporação do modelo médico pela psicologia e pela educação, quando necessita discutir questões do desenvolvimento e da aprendizagem, principalmente quando se depara com pessoas com desenvolvimento atípico ou comprometido pela deficiência. Isto porque assumindo o modelo, estas disciplinas transpõem crenças, valores, afirmações, explicações e fazem uso das palavras médicas que nomeiam, que explicam, que afirmam, que valoram... Palavras como “déficit”, “incapacidade”, “imaturidade”, “transtornos”, “portadores de deficiências”, “anormais, carência”, “retardo”, “síndromes” etc., marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes problemas como sendo apenas individuais e de origem biológica (PADILHA, 2011, p. 29).

Consideramos que o diagnóstico não deveria subjugar as práticas de profissionais de outras áreas de intervenção, Vasques (2008, p. 146) ressalta que:

No campo da educação é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente.

O olhar acríptico sobre o diagnóstico das crianças com TEA contribui na perpetuação de um olhar voltado para as peculiaridades do educando. Todo indivíduo deve ser visto como um ser histórico-cultural e a educação necessita buscar um olhar para além das características biológicas e inatas do sujeito, visto que o indivíduo é formado a partir de suas interações com o meio (VIGOTSKI, 1984/2010).

Os avanços e retrocessos sobre a questão de diagnóstico e a área da educação são mencionados no estudo de Bridi (2011), ao observar que as orientações legais e normativas mencionavam a necessidade de um diagnóstico clínico para a garantia do acesso aos serviços educacionais da área da educação especial, entre os quais o AEE. Seguindo esse posicionamento, o Censo Escolar de 2010 apontou que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) exigia o diagnóstico clínico (comprovação) para a inclusão do educando no ambiente escolar. Essa exigência pode ser visualizada no caderno de instrução do Educacenso (BRASIL, 2010, p.24^d), através dos seguintes dizeres: “Informe se o aluno possui ou não deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de acordo com o laudo médico”.

Contudo, a partir do Censo Escolar de 2011, tal especificação foi retirada, de modo que a escola poderia adicionar o educando, mesmo que não possuísse o diagnóstico clínico

(BRIDI, 2011; BRASIL, 2013^d). Tal informação foi reafirmada a partir da nota técnica nº 04/2014 ao expor que o laudo médico pode ser um documento complementar ao plano do AEE, contudo sem caráter obrigatório (BRASIL, 2014). É preciso ter em conta que o AEE é um serviço educacional que não está sob a tutela de profissionais da área de saúde, portanto a inclusão do educando no AEE e no censo escolar dar-se-á através das características expostas na resolução nº 04/2009 para os educandos público alvo do AEE (BRASIL, 2009).

A partir do exposto acima, percebemos que o laudo clínico atualmente não é obrigatório para os serviços educacionais e que o professor que lida cotidianamente com esses educandos e que possui conhecimentos sobre a área da Educação Especial pode propor um plano de atendimento. Tais ações foram observadas no estudo de Bridi (2012), em que a professora do AEE avaliava o educando e mesmo sem laudo médico ele era atendido na SRM e incluído no censo escolar. A autora argumenta que “essa ação exige o fortalecimento dos aspectos pedagógicos tanto no âmbito da formação como na prática pedagógica, desencadeada a partir do campo da educação especial” (BRIDI, 2012, p. 507).

As questões relacionadas ao diagnóstico e as implicações deste para as práticas educacionais são extensas, mas cabe aqui expor que, embora diferentes, as áreas médica e educacional necessitam se auxiliar a fim de contribuir efetivamente para o desenvolvimento das possibilidades dos educandos (BATISTA, 2008), principalmente em se tratando do educando com TEA, que necessita de uma abordagem multidisciplinar, isto é, do apoio de profissionais especializados em diversas áreas, conforme Bandim (2010). Dentro dessa visão, cada caso deve ser avaliado de forma particularizada. Assim, com vistas a combater os aspectos que interferem no desenvolvimento do indivíduo com TEA, é necessário identificar as necessidades e peculiaridades de cada criança, estimulando, ao mesmo tempo, suas habilidades.

A comunidade escolar precisa conhecer e compreender as peculiaridades de cada educando para atuar com segurança, acredita Cunha (2008, p.85), para quem é imprescindível que o professor invista “tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado”. Dessa forma, quanto maior o nível de entendimento do profissional da educação, melhor será o tipo de intervenção direcionado aos educandos com deficiência.

De acordo com Nunes (2012, p.289), os professores ainda possuem “concepções caricaturizadas sobre a síndrome do autismo”, prejudicando o processo de inclusão escolar

do indivíduo com TEA, quadro que perpetua a exclusão. Segundo a autora, as instituições escolares possuem diversos déficits, como carências de rede de apoio e desconhecimento das estratégias efetivas de ensino voltadas para a educação especial. Além de aumentar a ansiedade em lidar com o educando, tais aspectos influenciam as práticas pedagógicas empregadas e diminuem as expectativas dos docentes no que diz respeito a educabilidade de seus educandos.

A educação necessita reconhecer em todos os seres humanos a capacidade de evoluir, ressalta Orrú (2012). Partilhando tal pensamento, Santos (2011, p.47) assegura que a educação, “responsável pelo desenvolvimento psicológico dos indivíduos, por sua transformação e, conseqüentemente, por sua atuação no sentido de transformar a realidade em que estão inseridos”, possui papel importante no desenvolvimento dos indivíduos.

É necessário, pois, conhecer o educando como um todo. Em se tratando dos que possuem o TEA, trazem consigo diversas características advindas historicamente da área médica. Expostas em documentos legais brasileiros (BRASIL, 2011^a; 2012^a; 2013^a), tais particularidades são apresentadas em publicações do Ministério da Educação (MEC), como **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento** e **Caderno de Instruções do EDUCACENSO** (BRASIL, 2011^b; 2012^b).

As características apresentadas dizem respeito à tríade do TEA, composta por prejuízos acentuados nas áreas de interação social e comunicação, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; LAPLANE, 2014). Para avançar em nossa discussão trazemos a seguir a tríade que assinala a presença do transtorno e os traços que as compõem quando consideradas o ambiente educacional.

1.3. A tríade característica do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Lorna Wing foi primeira estudiosa a mencionar que o transtorno seria composto por uma tríade. Em seus estudos, fazia referências ao comprometimento social, dando ênfase aos prejuízos acentuados na comunicação, interação social e imaginação (WING, 1979/1997) dos indivíduos com TEA. Estes aspectos constituem o que foi denominada Tríade de Wing (GOMES, 2007). Embora não houvesse a menção aos movimentos repetitivos e estereotipados como um dos seus constituintes, demonstrava como essas características se associavam às outras.

Em 1978, Rutter, após uma vasta revisão da literatura, propôs que o TEA fosse concebido não mais como um transtorno do contato afetivo, no qual a interação social fosse o foco, mas sim um distúrbio de desenvolvimento, caracterizado pela tríade: prejuízos qualitativos relacionados à interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (MARTINS, 2012).

Com base nesta tríade foram realizadas as avaliações diagnósticas dos indivíduos, contudo o DSM-V (2013) transformou a tríade em díade, por considerar que o prejuízo qualitativo na área social e de comunicação possui íntima relação. Desse modo, a díade ficou estabelecida como: “a) déficits sociais e de comunicação e b) interesses fixados e comportamentos repetitivos.” (LAPLANE, 2014, p. 231). Levando em consideração a importância desta díade, abordaremos cada um dos seus componentes. Cabe salientar que a comunicação e a linguagem são aspectos que possuem íntima ligação com a interação social, sendo inclusive a linguagem uma das facetas da interação social (VAN DER VEER; VALSINER, 2001; VALMASEDA, 2010).

1.3.1. A Interação social, linguagem e comunicação relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista

A interação social é definida como atividade de trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas (BANDIM, 2010). Segundo Gomes (2011, p.154), a interação “depende da capacidade dos indivíduos de compartilhar símbolos sociais presentes na fala, na leitura, na escrita, em regras, em normas e em valores”, envolvendo inclusive os aspectos relacionados ao reconhecimento de que os outros seres humanos ocupam o lugar central de interesse e de importância no ambiente.

Na perspectiva sócio-histórica, a interação social ocupa papel central no desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, Vigotski (1984/2010) afirma que as interações e as experiências sociais contribuem para o desenvolvimento da criança, de forma que o sujeito passa a produzir novas relações com o ambiente e também com a sua própria ação em nível de comportamento. O estudioso salienta ainda que as funções psicológicas superiores relacionadas ao desenvolvimento têm origem nas relações sociais entre os indivíduos.

Baseando-se em Vigotski, Rego (2000) destaca que é na interação com o meio físico e social que o homem se desenvolve, contribuindo, inclusive, para a criação de suas características individuais, como modo de agir, pensar e sentir, interferindo em seus valores e sua visão de mundo, que se modificam na relação direta com o meio sociocultural.

Importante ressaltar que a linguagem, imprescindível para que haja interação social, traz à tona a capacidade do indivíduo de compreender e usar a empatia no contato com outro indivíduo. Diante disto, os indivíduos que apresentam dificuldades relacionadas às interações sociais possuem déficits na compreensão dos símbolos culturais, visto como sociais.

No caso do TEA, o sujeito possui dificuldades qualitativas na interação social. Durante muito tempo, acreditava-se que a não interação social se dava pelo fato de o próprio indivíduo possuir um desejo voluntário de rejeitar as interações sociais. Entretanto, pesquisas têm demonstrando que esta característica decorre das dificuldades em compreender a natureza da interação, dificultando assim uma série de condutas (SÁNCHEZ-LÓPES, 2012).

Essas dificuldades se devem ao fato de que em indivíduos com TEA, as habilidades necessárias para iniciar e manter a interação social estão ausentes ou gravemente prejudicadas, com comprometimento amplo e persistente. Conforme explicitado anteriormente, estas dificuldades são consideradas como um dos aspectos chave na caracterização do transtorno (WING, 1979/1997).

Para Sánchez-López (2012), as condutas relacionadas à interação social dos indivíduos com TEA dizem respeito à resistência ao contato físico, podendo esta ser visualizada através da ansiedade, evitação e, em determinados casos, agressividade.

Necessário ressaltar que a agressividade em indivíduos com TEA não faz parte dos critérios definidores do transtorno. Camargo e Bosa (2009, p.69) explicam que “a agressividade não é um comportamento prototípico de autismo, aparecendo em uma variedade de outras condições”. Dessa forma, a agressividade estaria relacionada a reações advindas em determinados momentos por alguns indivíduos.

Wing (1979/1997, p.105) aponta que “os motivos para esses comportamentos podem vir de mudanças nos objetivos de rotina importantes para a criança, falta de compreensão de regras sociais e confusão devido a não compreensão das instruções”. As agressões resultariam, pois, da incompreensão de determinadas atitudes sociais, como a obrigação de manter contato social ou, em determinados casos, do toque em excesso, como abraços forçados.

Outros aspectos relacionados às dificuldades de interação social seria a apreciação inadequada dos sinais emocionais e passividade diante das tentativas alheias em manter contato. Quando existe um contato mais efetivo, o indivíduo com TEA tende a se comportar de forma inadequada com a situação proposta (SÁNCHEZ-LÓPES, 2012).

A TEA se caracteriza ainda por dificuldades relacionadas à interação social recíproca. Segundo Wing (1979/1997, p. 104), trata-se de:

[...] uma função complexa, envolvendo: em primeiro lugar, o reconhecimento de que os outros seres humanos ocupam o lugar de maior interesse e da maior importância no ambiente; segundo, a capacidade para compreender e usar a comunicação verbal e não verbal; terceiro, a empatia com pensamentos e sentimentos dos outros e a habilidade de imaginar o mundo do ponto de vista do outro.

A autora complementa que, na grande maioria das vezes, os aspectos mencionados acima estão ausentes ou seriamente prejudicados.

Camargo e Bosa (2009) apontam que a interação social é a condição de construção do indivíduo e base do desenvolvimento do ser humano, principalmente quando construída a partir do relacionamento com pessoas da mesma idade. Salientam ainda que:

A cultura de pares é fundamental para a criança, pois lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia. Entretanto, o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo desses casos (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67).

De fato, a criança que tem dificuldades em interagir com seus pares tem probabilidades reais de sofrer consequências, inclusive diminuição no processo de ensino aprendizagem. No caso da criança com TEA, as consequências podem ser maiores, pois, além de possuir os déficits ocasionados pela sua condição, também poderá sofrer outros decorrentes da falta ou das limitadas interações com seus pares e adultos, visto que é a partir do convívio e das interações que irá se desenvolver e aprender.

Importante destacar que as interações sociais são constituídas nas relações vivenciadas no decorrer da vida e que não apresentam relação direta com os componentes genéticos, mas sim com o ambiente que o indivíduo está inserido.

Desta maneira, proporcionar às crianças com TEA ambientes que oportunizem a interação social com outras crianças da mesma faixa etária auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades e funções, inclusive as relacionadas às habilidades sociais que são construídas a partir das trocas significativas.

Para Lucca (s/d, p.01), as habilidades sociais referem-se a um constructo de comportamentos sociais e relações interpessoais referentes a “comportamentos considerados como desejáveis que capacitam a pessoa a interagir com o outro de modo que as necessidades sejam satisfeitas e satisfaçam as expectativas dos demais”. Estas habilidades aplicam-se à noção de existência dos comportamentos desenvolvidos pelo indivíduo para lidar com as pessoas nas diferentes situações interpessoais.

As habilidades sociais são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, principalmente no ambiente escolar, visto ser este o local que a criança passa tempo considerável de sua vida. Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2013) acreditam que a comunidade escolar exerce papel imprescindível no conhecimento das peculiaridades da interação social dos indivíduos com TEA. Assim, necessita conhecer suas características para auxiliar na socialização, no processo de desenvolvimento e inclusão escolar, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, as interações sociais e a linguagem possuem papel importantíssimo no desenvolvimento da criança com TEA. A seguir, discutiremos a linguagem verbal e não verbal.

É por intermédio dos instrumentos de comunicação essencial nas interações sociais que o indivíduo consegue expressar seus sentimentos e seus pensamentos e compreender os dos outros, obtendo conhecimento de diferentes pontos de vistas sobre um mesmo fato, incorporando, assim, valores e normas sociais (VALMASEDA, 2010).

Vigotski (1984/2010) destaca que a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual, desenvolvendo a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica e tornando-se capaz de expor seu ponto de vista sobre aquilo que observa. Orrú (2012) afirma ainda que, por intermédio da linguagem, os seres humanos conservam e transmitem as informações de geração em geração.

A linguagem “[...] habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento”, ressalta Vigotski (1984/2010, p.18). É, pois, por meio da linguagem verbal que a criança expressa seus anseios e amplia seus contatos sociais, bem como inicia sua percepção além do que é visível aos olhos. “Como resultado, o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança”, acrescenta Vigotski (1984/2010, p.23).

É através do desenvolvimento da fala que processos referentes à aquisição das funções psicológicas superiores se desenvolvem. No que se refere à aquisição da fala, Vigotski (1987/2008) discorre que seu desenvolvimento segue padrões semelhantes às demais aquisições mentais que envolvem o uso de signos. A aquisição da fala, afirma o autor, desenvolve-se em várias fases - natural ou primitivo, psicologia ingênua, signos exteriores e crescimento interior -, as quais não pré-determinadas temporalmente.

A seguir, trataremos brevemente cada uma dessas fases, auxiliando-nos a compreender a maneira como a pessoa com TEA se comunica.

Inerente ao ser humano, a fase natural ou primitiva, conforme Vigotski (1987/2008), abrange o choro, o balbucio e as primeiras palavras da criança. Embora eminentemente emocionais, são ações relacionadas à função social, na medida em que objetivam a interação entre indivíduos. Portanto, pode-se assegurar que o papel da fala e da linguagem sempre está vinculado às interações com outro ser humano.

Posteriormente, a criança passa pela segunda etapa de desenvolvimento linguístico, denominada psicologia ingênua no desenvolvimento, cuja ação:

Manifesta-se pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais antes que a criança tenha entendido as operações lógicas que representam. A criança pode operar com orações subordinadas, com palavras como *porque, se, quando e mas*, muito antes de aprender realmente as relações causais, condicionais e temporais. Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento (VIGOTSKI, 1987/2008, p.57).

Neste momento, a fala começa a servir ao intelecto; os pensamentos passam a ser verbalizados. É quando a criança passa a ampliar seu vocabulário e a buscar o significado das palavras. Na fase seguinte, dos signos exteriores, o indivíduo já possui um acúmulo gradual de experiência. É neste momento que Vigotski (1987/2008) menciona a ocorrência da utilização de signos e operações externas para auxiliar na solução de problemas internos. São exemplos dessa capacidade o ato de contar nos dedos e a utilização de recursos mnemônicos para ampliar a memorização de conteúdos. Ainda nessa etapa, há a característica da fala egocêntrica.

Para Vigotski (1984/2010, p.15), a fala egocêntrica “[...] deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto na sua forma externa está incluída na fala comunicativa”. Transição entre o desenvolvimento da fala internalizada e a exteriorizada, interpessoal, a fala egocêntrica tem íntima ligação com a fala social. Suas contribuições são visualizadas posteriormente, na fase do crescimento interior, momento em que, destaca Vigotski (1987/2008), as crianças começam a usar relações intrínsecas e signos.

No desenvolvimento da fala, este é o estágio final da fala interior, silenciosa. Continua a existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma forma se transformando na outra sem esforço e com frequência, e vice-versa. Quanto à forma, a fala torna-se exatamente igual a esta última, quando serve de preparação para a fala exterior - por exemplo, quando se repassa mentalmente uma conferência a ser dada.

Não existe nenhuma divisão clara entre o comportamento interno e externo, e um influencia o outro (VIGOSTSKI, 1987/2008, p.58).

Cabe aqui ressaltar que as fases relacionadas à aquisição da fala podem variar de indivíduo para indivíduo e “[...] não ocorrem de maneira unidimensional e regular”, visto que cada criança possui a sua história de desenvolvimento, adquirindo assim significados próprios a partir de suas vivências individuais e sociais (VIGOSTSKI, 1984/2010, p.18).

A partir do momento em que a criança começa a falar, observa Vigotski (1984/2010, p.14), ela começa a dividir suas atividades em duas partes consecutivas.

Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização.

Além de auxiliar no desenvolvimento da criança, a fala contribui efetivamente para a manipulação de objetos, levando ao controle do comportamento. Segundo Vigotski (1984/2010, p.15), com o auxílio da fala a criança adquire a “capacidade de ser sujeito e objeto do seu próprio comportamento”. Portanto, o papel da fala no desenvolvimento humano vai além da comunicação, na medida em que ela possui vínculos relacionados à interação social, desenvolvimento do pensamento e desenvolvimento pessoal.

Ainda, de acordo com Vigotski (1987/2008, p.54), em determinados momentos a fala e o pensamento percorrem linhas separadas, no entanto “a uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional”.

Em se tratando da linguagem e do indivíduo com TEA, Fernandes (2011) considera que as dificuldades da comunicação e linguagem são um fator constituinte do espectro e um critério para o seu diagnóstico. Sendo assim, é importante conhecer que tais dificuldades comunicacionais não são conseqüências relacionadas ao transtorno.

Wing (1979/1997, p.113) argumenta que:

Os atrasos não se distinguem dos que ocorrem em outras condições, mas certas anormalidades são características do contínuo do autismo, embora nem sempre ocorram. Incluem-se entre elas, a ecolalia imediata ou tardia, uso idiossincrático de palavras e frases e confusão de palavras como pronomes e preposições que mudam de sentido dependendo de quem as fala e em que situação. São comuns as discrepâncias entre níveis de compreensão e uso da linguagem. Em geral, a compreensão é melhor do que o uso, mas o oposto também acontece. Mais cedo ou mais tarde, algumas pessoas com a tríade adquirem um vocabulário e gramática plenamente adequados, mas, mesmo entre estas, a fala tende a ser repetitiva, com frases longas, sem expressões idiomáticas e cheias de

palavras compridas para casos em que as palavras curtas seriam suficientes.

Algumas crianças com TEA desenvolvem a linguagem, contudo apresentam problemas para iniciar e manter o diálogo, problemas com a linguagem abstrata e a tendência de entender tudo literalmente; utilizam ainda uma linguagem incomum, estranha ou a usa repetitivamente (WILLIAMS; WRIGHT, 2008). Parte dos indivíduos com TEA não possui linguagem verbal, comunicando-se somente por meio da linguagem não verbal. Perissinoto (2011) complementa que, em sua maioria, os gestos e olhares substituem a fala ou visam complementá-la, contudo quase sempre apresentam debilidades, visto que não se ajustam às diferentes situações sociais, podendo não possuir uma função comunicativa evidente, dependendo das habilidades de outra pessoa para compreender.

Quando nos embasamos na perspectiva vigotskiana, trazemos à tona a questão da linguagem como centro de apropriação para as interações sociais e culturais. Nesse sentido, o educando com TEA que apresenta déficit na linguagem poderia ser prejudicado nas interações sociais e conseqüentemente no seu desenvolvimento histórico cultural.

Por outro lado, Orrú (2012) considera que a mediação por intermédio da linguagem possibilita que a pessoa com TEA tenha acesso aos significados em seus contextos, gerando a compreensão recíproca entre os indivíduos, tendo inclusive acesso aos diversos conhecimentos. A autora salienta ainda que muitos estudiosos buscam desvendar o que há por trás da não oralidade deste indivíduo, visto que alguns educandos com TEA demonstram compreender a língua materna e em alguns casos desenvolvem a escrita, embora se comunique de forma diferenciada, quer seja por palavras isoladas, gestos e em alguns casos com fluência de frases.

Diante desse posicionamento, observamos a necessidade das instituições de ensino atuar de forma mais efetiva no desenvolvimento da comunicação dos educandos que apresentam o transtorno. Assim, a comunidade escolar deve reconhecer em todos os seres humanos a capacidade de se transformar mediante o acesso ao conhecimento.

Outra característica que compõe a tríade do TEA diz respeito aos padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades. Sobre esses aspectos, discutiremos a seguir.

1.3.2. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades presentes no TEA

As crianças com TEA, principalmente com idade superior a dois anos, podem apresentar os padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesse e atividades. Estes são mencionados por diversos autores como componente característico do TEA, inclusive a presença destes padrões auxilia no diagnóstico da criança (OMS, 2000; BOSA, 2002; ARAUJO, 2011; SCHWARTZMAN, 2011).

Enquanto os movimentos estereotipados são repetições automáticas e uniformes de determinado ato motor complexo, os movimentos estranhos e repetitivos, por sua vez, são de natureza complexa, podendo atingir áreas como mímica, gestos e linguagem (WILLIAMS; WRIGHT, 2008). Entretanto, embora os indivíduos com TEA possuam tais características, os padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades por si só são insuficientes para classificá-los, visto que crianças fora do espectro podem apresentar o mesmo comportamento (WING, 1979/1997).

Diante disso, podemos afirmar que o indivíduo com TEA apresenta peculiaridades observáveis, como “padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades”, “padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade”, “adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais”, “faixa acentuadamente restrita de interesses”, as quais a comunidade científica não consegue encontrar explicações confiáveis para a sua manifestação.

Sobre os movimentos motores repetitivos, diversos autores afirmam que estes envolvem as mãos (bater palmas, estalar os dedos, abanar os dedos) ou todo o corpo (balançar-se para frente e para trás, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), bem como apresentam movimentos motores peculiares, como por exemplo, o caminhar na ponta dos pés e andar em círculos sem objetivo (CUNHA, 2010; ASSUMPTÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2011).

Cunha (2010, p.45) afirma que “de certo modo, as estereotípias servem como mecanismo de expressão. Representam alegrias, emoções, ansiedades, frustrações e momentos de excitação de origens diversas”.

Cada sujeito é único e, por conseguinte, seu comportamento também o é. Por vezes, as ações são reflexos de si e do meio em que se vive. Dessa forma, impor que as ações dos indivíduos com TEA sejam inatas, sem adesão aparente e não funcionais reduz a ação do homem como ser humano pensante. Vigotski (1930/2009) observa que a atividade do homem e sua ação criadora possui ligação direta com suas ações. O estudioso

delimita, inclusive, a imaginação como formação especificamente humana, construída a partir da mente.

Diante destes aspectos, as ações da criança com TEA são passíveis de serem criações individuais únicas, sujeitas apenas ao simbolismo pessoal, não havendo como avaliar o brincar e as atividades dessa criança como atividades repetitivas sem construção simbólica.

Acreditamos que, diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos (CHIOTE, 2013, p.60).

Portanto, cada indivíduo carrega em si, a partir das construções mentais e das relações em sociedade, a possibilidade de criação. Vigotski (1930/2009, p.14) relata que “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência, erigindo novas situações e novo comportamento”. Até o momento, não há evidências conclusivas a respeito da causa do TEA, nem tão pouco achados biológicos e anatômicos que comprovem alguma imperfeição no funcionamento cognitivo (SCHWARTZMAN, 2011; ARAÚJO, 2011; BRUNONI, 2011).

A atividade repetitiva, o brincar estereotipado, sem vínculo subjetivo, que muitos autores mencionam como forma negativa de agir da criança com TEA (BELISARIO FILHO; CUNHA; 2010; GOMES, 2011; SÁNCHEZ-LÓPES, 2012), diz respeito à ação que a criança realiza, como por exemplo, enfileirar objetos e brincar com movimentos circulares. Assim, Schwartzman (2011) defende que este brincar é sem sentido, sendo realizado como rotina, sem motivação aparente, contudo os estudos de Vigotski (1930/2009) ressaltam que os interesses das crianças e dos adultos são diferentes, portanto os adultos possuem dificuldades em compreender os pensamentos da criança, embora alguns busquem inferir algo a partir de suas ações. Desta feita, não há como, cientificamente afirmar que o brincar da criança é sem sentido, visto que não há como comprovar a motivação do indivíduo em realizar determinada tarefa.

Além das características descritas na diáde, os indivíduos com TEA podem possuir algumas outras alterações qualitativas do desenvolvimento. Alguns estudiosos se debruçaram em pesquisas para descobrir a causa, prevalência, idade de surgimento e outros aspectos relacionados ao TEA (KANNER, 1943/1997; CAMARGO; BOSA, 2009; SADOCK; SADOCK, 2007; LAMPREIA, 2008; BRUNONI, 2011; ARAUJO, 2011;

PAULA, RIBEIRO; TEIXEIRA, 2011; SCHWARTZMAN, 2011; LAPLANE, 2014). MARTINS (2012). Todavia, não iremos nos debruçar sobre essas questões por entendermos que eles não são essenciais para a compreensão da atividade docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que é nosso objeto de investigação.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS EDUCANDOS COM TEA

O presente capítulo aborda a inclusão de crianças público alvo da educação especial, com ênfase nos educandos com TEA. Para um melhor entendimento do capítulo, revisamos os principais documentos brasileiros relacionados aos deveres do nosso país para com o público alvo da educação especial. Este grupo é composto por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2009; 2011). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu artigo 4º, especifica cada um deles:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Como ponto de partida, adotamos a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), que menciona aos direitos individuais e sociais, estabelecendo que todos são iguais perante a lei, que todos têm direitos, inclusive à mesma educação (BRASIL, 1988). No artigo 208¹⁰, a Carta Magna assegura ser dever do Estado atender educandos com deficiência através da oferta de atendimento especializado, devendo este ocorrer

¹⁰ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009); II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

preferencialmente na rede regular de ensino, de modo a auxiliar e assegurar o acesso a níveis elevados de ensino (BRASIL, 1988).

Acompanhando a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que a educação deve ocorrer em igualdade de condições. Reforça ainda, em seu capítulo 4, artigo 54¹¹, que os educandos com deficiência deverão ter acesso a um atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Imprescindível destacar que já em 1988 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi pensado como serviço para os educandos do público alvo da educação especial, devendo seu atendimento ocorrer preferencialmente nas escolas regulares. Contudo, ainda não havia um delineamento sobre o que seria a AEE, como deveria funcionar (BRASIL, 1988).

Oito anos após a promulgação da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe os mesmos aspectos relacionados ao AEE citados na Constituição e no ECA, reafirmando o direito de todos os adentrarem à escola e terem professores qualificados para atendê-los. Em seu artigo 59, a LDBEN afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência “currículos, métodos, recursos educativos e organização específica, bem como professores com especialização adequada para atendimento especializado” (BRASIL, 1988; 1990; 1996). No que diz respeito aos professores, o artigo 13 define que estes deverão se incumbir de “zelar pela aprendizagem dos seus alunos”, independente de suas necessidades, facilitando a inclusão dentro da instituição de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou a Resolução nº 2/2001, que assegura a todos os educandos o direito a se matricular e permanecer na escola regular. Em seu artigo 2º, observa que:

¹¹ Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Diante disso, a escola deve matricular sem distinções todos os educandos, e quando estes corresponderem ao público alvo da educação especial deverá ofertar condições específicas com vistas a um ensino de qualidade. No mesmo ano da resolução nº 2/2001 foi lançado o Decreto nº 3.956, reafirmando o direito da pessoa com deficiência a ter as mesmas oportunidades que todo e qualquer ser humano, tendo, portanto, direito à educação e demais direitos inerentes ao ser humano (BRASIL, 2001^b).

Ainda para contribuir com o direito à educação de todos, em 2004 é publicada a Lei nº 10.845, que dispõe sobre o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). Em conformidade com o artigo 208 da Constituição Federal, que trata do repasse financeiro direto à instituição executora conforme matrícula apurada no censo escolar, para despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino¹² (BRASIL, 2004), a PAED beneficia escolas que possuem educandos com deficiência através do acesso ao auxílio financeiro, possibilitando a implementação de ações que favoreçam a entrada e permanência deste grupo de educandos.

A fim de estimular a permanência de educandos com deficiência nas salas de aula, em 2007 a referência ao AEE na Constituição Federal toma forma e sentido com a instituição do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo objetivo é apoiar a organização e a oferta do atendimento especializado, contemplando educandos matriculados regularmente em escolas do ensino regular com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e os que apresentam altas

¹² Art. 70º. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

habilidades/superdotação, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2007; 2008^a).

Logo em seguida, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008^a), que veio assegurar a inclusão escolar dos educandos do público alvo da educação especial, bem como orientar:

[...] os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008,^a p.14).

Ainda em 2008, foi aprovado o decreto nº 6.571, que regulamentava as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para o AEE. Contudo, este dispositivo legal foi revogado em 2011, passando a vigorar o nº 7.611 (BRASIL, 2011^a). A revogação representou um retrocesso, visto que o anterior fomentava a matrícula dos educandos na escola regular. Já o novo decreto apresentou a escola especializada como alternativa viável para a escolarização. Ou seja, se outrora os responsáveis pelos educandos com deficiência buscavam a escola regular para matricular suas crianças, lutando, assim, por uma escola inclusiva, no qual os educandos tinham direito a estar com todos e aprender, agora com o decreto nº 7.611/2011 todo e qualquer responsável pode optar pela escola regular ou especializada.

Para o movimento da educação inclusiva se trata realmente de um retrocesso, haja vista que antes todos aprendiam no mesmo ambiente (escola regular) e assim construíam uma escola inclusiva, que buscava realizar mudanças qualitativas nas questões estruturais da escola e formação dos professores para atender a demanda da inclusão. Com o novo decreto isto pode não vir a representar uma necessidade, na medida em que o gestor escolar pode explicitar aos pais e/ou responsáveis a escolha entre a educação escolar regular e a especializada, trazendo a tona novamente as questões da segregação entre os dois ambientes.

Vale salientar que o avanço relacionado à dupla matrícula afirmado pelo decreto nº 6.571/08 permanece no decreto nº 7611/2011:

Art. 8º O Decreto no 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR) “Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas [...] (BRASIL, 2011^a).

A citação acima traz a relação do auxílio financeiro advindo do decreto nº 6.571/08, que fomentava as ações relacionadas à inclusão dos educandos com deficiência na escola regular. De acordo com o decreto, o educando receberia dois atendimentos. Assim, teria dupla matrícula para auxílio financeiro da escola. Dessa forma, as escolas que atendiam o educando duas vezes recebiam recursos financeiros pelos dois atendimentos, fomentando ações eficazes voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência. Várias escolas reelaboram suas estruturas para ofertar os dois atendimentos. Com o atual decreto, as instituições especializadas receberão os mesmos recursos que outrora serviram como estímulo às escolas regulares (BRASIL, 2011^a). O que antes era força motriz para a inclusão passou a ser utilizado também pelas instituições de educação especial, aumentando ainda mais a segregação do público alvo dos educandos da educação especial.

Em relação ao conceito de AEE, não houve modificação entre os dois decretos, visto que em ambos o AEE aparece como um serviço “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”. Entretanto, o decreto nº 7.611 especifica o público que deverá utilizar seus serviços de forma complementar e suplementar:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011^a, p.1).

Essas especificações contribuirão no entendimento e execução do AEE por parte dos professores e população em geral, visto que oferece o conhecimento do AEE para cada grupo.

Após apontarmos os dispositivos legais que configuram a educação especial no Brasil, trataremos a seguir do AEE, serviço que atualmente vem sendo priorizado pelo Governo Federal no que tange à educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além deste serviço, iremos mencionar o acompanhamento especializado, vinculado ao AEE e à educação especial. Trataremos ainda da formação e atuação do professor do AEE junto aos educandos com TEA.

2.1. A inclusão do educando com TEA e suas correlações com o AEE

A inclusão escolar diz respeito às novas atitudes em relação às ações que permeiam o ambiente escolar, tendo como um dos pontos norteadores, o acesso à educação para todos os indivíduos, independente deste ser ou não do público alvo da educação especial (PIETRO, 2006). A inclusão escolar traz o pressuposto de que a escola é que tem que se ajustar aos educandos, ao invés destes se ajustarem àquela. O espaço escolar deve ser pensado de maneira flexível, a fim de atender cada educando de forma particularizada (PACHECO, 2007).

A educação inclusiva se constitui, assim, pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas. Ropoli et al acrescentam que:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI et al., 2010, p.9).

Dessa forma, é preciso que a escola se reconheça como inclusiva, que seus agentes optem por incluir a todos. A inclusão escolar irá implicar em uma reforma radical em termos de currículo acessível, avaliação adequada a cada educando e diversificação na realização das atividades em sala de aula (MITTLER, 2003).

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem

a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atualmente e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p.16).

Nessa perspectiva, entendemos a educação inclusiva como um processo que inclui todas as pessoas, tendo por base a partilha de responsabilidades por todos os agentes da comunidade escolar e não uma luta de reivindicações travada por alguns profissionais. Não é apenas o professor que irá transformar a escola em inclusiva, sim a união entre coordenadores, professores, demais funcionários e família (PIRES, 2006).

Especificamente sobre a inclusão escolar da criança com TEA, diversos autores que se debruçaram sobre a temática consideram possível a inclusão desse público (BRIDI, FORTES; BRIDI FILHO, 2006; CAMARGO; BOSA, 2009; CINTRA, JESUINO; PROENÇA, 2010; CUNHA, 2010; LAZZERI, 2010; CHIOTE, 2013). Mas, cabe ressaltar o que Chiote (2013, p. 21) aponta:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Para a inclusão escolar se efetivar é preciso que o indivíduo tenha acesso à escola regular, possibilitado através de diversos documentos legais, como vimos anteriormente. Em se tratando do educando com TEA, houve, em 2012, a promulgação da Lei nº 12.764, sendo este o primeiro documento oficial a falar especificamente do educando com TEA (BRASIL, 2012^a). Na Lei, é apresentada a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012^a). O documento, que relaciona aspectos como critérios relacionados à educação, saúde, moradia e mercado de trabalho, traz um importante legado: igualar o indivíduo à pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012^a).

Dentre as diretrizes desta política, o artigo 2º determina “VII- o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, p.3^a). Outro aspecto importante diz respeito ao direito à educação e à matrícula, definido pelo artigo 7º:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de educando com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. § 1º Em caso de reincidência, apurada por processo

administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (BRASIL, 2012, p 3^a).

De acordo com a Lei, a instituição escolar deverá matricular, bem como ofertar, quando comprovada a necessidade, um acompanhante especializado (BRASIL, 2012^a). Esse acompanhante, segundo a Nota Técnica nº 24 do Ministério da Educação, deverá ser “[...] disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. A intervenção do acompanhante necessita ser articulada a todas as atividades realizadas no contexto escolar: atividades da sala de aula, atividades do atendimento educacional especializado e demais atividades escolares (BRASIL, 2013, p.4)^a.

Cabe salientar que serviço realizado pelo acompanhante especializado “deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade” (BRASIL, 2013, p.4)^a. Este procedimento considera que o indivíduo com TEA inicialmente pode necessitar do serviço e com o passar do tempo conquistar autonomia nas atividades realizadas na escola; para tanto, a gestão escolar necessita observar e avaliar este serviço, tendo sempre em foco que o acompanhamento não deverá restringir ou dificultar o desenvolvimento pessoal e social do educando.

Em se tratando do educando com TEA, esse atendimento deve ser complementar à escolarização regular. Belisário Filho e Cunha (2010) observam que esses educandos em muito se beneficiam com as atividades realizadas pelo AEE, haja vista que se trata de um serviço que contribui para o acesso e a participação de todos no ambiente escolar (BRASIL, 2011)^a, embora este não deva ser o único serviço ofertado para este público. Estes aspectos serão discutidos no subcapítulo a seguir.

O AEE, citado anteriormente, funciona na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008^b; 2011^a). Nas SRM são desenvolvidas atividades que tem por objetivo auxiliar o processo de ensino aprendizagem a partir de materiais didáticos pedagógicos diferenciados dos da sala de aula comum e de diferentes estratégias, adaptando-se, assim, aos educandos com deficiência (BRAUN; VIANNA, 2011).

Quanto aos materiais para o AEE, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2007, o Edital nº01 do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com objetivo de “Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas

de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino”, ampliando a oferta do AEE e fortalecendo o processo de inclusão das pessoas público alvo da educação especial nas escolas regulares (BRASIL, 2007, p.1). As secretarias de Educação de Estados, Municípios e Distrito Federal que desejasse receber a implantação das SRM deveriam oferecer em contrapartida local adequado com infraestrutura para o funcionamento da sala (BRASIL, 2007).

Estas salas podem ser de dois tipos, a I e a II. A sala do tipo I contempla: microcomputadores, scanner, impressora laser, TV 29’ com legenda, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, mouse adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melânico. As salas do Tipo II contemplam todos os recursos da sala I, mas com o acréscimo de recursos necessários para o atendimento de educandos com deficiência visual e cegueira, sendo estes: impressora Braille de médio porte, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, kit de desenho geométrico, prancheta para leitura e pacote de papel gramatura (BRASIL, 2007).

Cabe salientar que os diversos materiais (conjunto de jogos pedagógicos, *softwares*, brinquedos) disponibilizados para a SRM pelo Governo Federal nem sempre chegam às cidades e às vezes os que chegam não são o que o professor está necessitando (BRAUN; VIANNA, 2011). Quanto aos espaços para a SRM, nem todas as escolas possuem infraestrutura adequada, muitas vezes os espaços utilizados são precários, dificultando a ação do professor e a realização do AEE. Essa realidade se confirma em diversos estudos (MILANESI, 2012; SILVA, CALHEIROS; FUMES, 2012). Milanesi destaca ainda que:

As políticas públicas, quando voltadas para a inclusão escolar, devem estabelecer custos adicionais para suprir as demandas necessárias ao mesmo, bem como [...] oferecer condições estruturais, além de garantir os materiais fundamentais para o efetivo aprendizado (MILANESI, 2012, p.21).

A SRM precisa estar em bom estado de funcionamento para viabilizar o AEE, garantindo, com isso, que os objetivos deste atendimento sejam alcançados. Segundo o artigo 3º, do decreto nº 7611/2011, o AEE deve:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as

necessidades individuais dos estudantes; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Cintra, Jesuino e Proença (2010) esclarecem que o AEE não deve ser confundido com reforço escolar ou mera repetição dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Seu objetivo é constituir um conjunto de procedimentos específicos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Lazzeri (2010, p.33) afirma ainda que “as atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais devem ser diversificadas, criativas e instigadoras de outras possibilidades de aprendizado diferentes das utilizadas em sala regular”.

As atividades realizadas na SRM devem acontecer no contraturno, para não haver prejuízo do educando na sala regular. Esse horário foi regulamentado pela Resolução nº 4, de 2009, Art. 5º, segundo o qual “o AEE é realizado [...] no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (BRASIL, 2009, p.2).

Apesar desta orientação, diversas pesquisas têm demonstrado que parte dos Estados que aderiram ao programa de implantação da SRM não estão obtendo êxito no que se refere ao seu funcionamento no contraturno (LAZZERI, 2010; BRAUN; VIANNA, 2011; MILANESI, 2012; FUMES; OLIVEIRA, 2012; SILVA, CALHEIROS; FUMES, 2012). Muitas vezes, as dificuldades se relacionam ao fato de muitos educandos não andarem sozinhos, necessitando do acompanhamento de familiares, os quais geralmente trabalham, não tendo tempo disponível para reconduzi-los duas vezes à escola. Por outro lado, quando o educando tem quem o leve, as (péssimas) condições dos transportes coletivos dificultam o seu deslocamento e retorno à escola em tempo hábil. Outros casos dizem respeito ao educando que participa de outros atendimentos no turno oposto à escolarização, sendo o AEE mais um desses serviços (BRAUN; VIANNA, 2011; MILANESI, 2012); por vezes, o serviço é colocado em segundo plano. Nesse sentido, os atendimentos médicos parecem ser priorizados se comparados com o AEE.

Braun e Vianna (2011) mencionaram em seu estudo que a estratégia utilizada pela escola para superar esta dificuldade foi realizar o AEE no mesmo turno que a escolarização do educando. Tendo com isso, o intuito de evitar a evasão e a desistência deste serviço. Confirmando essa situação, Silva, Calheiros e Fumes (2012) afirmam que em Maceió/AL o AEE tem sido realizado no mesmo turno em que ocorrem as aulas regulares nas escolas do município.

Conforme mencionamos, essa alternativa prejudica o processo de aprendizagem na sala de aula comum, na medida em que o educando é afastado deste ambiente por algum tempo, uma ou duas vezes por semana. Alternativas deveriam ser propostas para a superação desta dificuldade, tais como transporte escolar, refeição, escola perto da residência, entre outros. Em relação a este último aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 53, aponta para a garantia do “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990), facilitando a vida acadêmica do educando e a autonomia de ir e vir à escola.

Silva, Calheiros e Fumes (2012, p.10154) complementam que, embora existam os diversos obstáculos para a efetivação do AEE no contraturno, alternativas viáveis necessitam ser pensadas, com vistas a evitar a saída do educando da sala de aula. “É necessário que os órgãos governamentais competentes criem meios que possibilitem esta permanência do educando no contraturno escolar”.

A questão do AEE no contraturno representa um dos inúmeros desafios da atual política referente à educação especial. O enfoque sobre o atendimento do profissional da educação especial na SRM foi desproporcional ao que de fato o serviço consegue ofertar. Houve uma simplificação do atendimento gerando pressões aquém da possibilidade do serviço. O AEE foi posto como serviço único para o todo o público alvo da educação especial, gerando assim uma homogeneização desses estudantes, quando na realidade eles são diversos, necessitando cada um deles de atendimento diferenciados (BUENO; MELETTI, 2012).

Outro desafio diz respeito à matrícula dos educandos público alvo da educação especial no AEE e em outra modalidade de ensino. A Resolução n.º 4/2009 assegura que o educando necessita estar matriculado na escola regular para frequentar o AEE (BRASIL, 2008^a; 2008^b; 2009; 2010^a). Contudo, o Decreto n.º 7611/11 observa, em seu artigo 14, § 1º, que “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011^a, p.3). Diante do exposto, é possível entender que não mais o educando precisa necessariamente estar matriculado em escola regular para ter acesso ao AEE, podendo também estar matriculado em escola especial ou em classes especiais de escolas regulares.

Em se tratando dos educandos com TEA, essa possibilidade traz diversas implicações, pois ao longo de sua história este grupo somente frequentou escolas especiais. Indo de encontro a essa regulamentação anterior, o decreto n.º 7611/11, no Art. 14, abre

possibilidades para que o educando do AEE se matricule “em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011)^a.

Recentemente, houve a aprovação da Lei nº 12.796, de 2013, que altera alguns aspectos da LDBEN 9.394/1996 em seu Art. 60, Parágrafo Único, diz que:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (NR) (BRASIL, 2013, p. 3)^c.

Refletindo sobre o exposto, notamos que os documentos legais, embora enfatizem a preferência do local de atendimento educacional destes educandos (AEE) na escola regular, não vinculam a obrigatoriedade deste local, deixando assim algumas lacunas. De fato, esses educandos devem permanecer matriculados na escola regular e se beneficiar das políticas que apoiam a sua inclusão escolar através dos diversos auxílios atrelados a elas, como o acompanhante especializado e o AEE (BRASIL, 2012^a; 2013^a).

Em relação à educação dos indivíduos com TEA diversas são as abordagens que orientam a sua escolarização. Entre as principais, destacamos as que se orientam pelos fundamentos do behaviorismo, do cognitivismo, da psicanálise e da sócio-histórica (CHIOTE, 2013). Neste estudo, daremos enfoque à abordagem sócio-histórica, cujas raízes estão em Vigotski e seus colaboradores, que sustentam que o desenvolvimento humano tem raízes históricas e culturais, as quais o sujeito está envolvido desde o seu nascimento.

Vigotski (1984/2010) buscou explicar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, criando hipóteses de como essas peculiaridades apareceram no decorrer da história da humanidade, apontando ainda como estas evoluem durante a vida do indivíduo. O autor bielorrusso ressalta que o desenvolvimento humano não acontece de forma puramente inata, mas por intermédio dos aspectos sociais, históricos e culturais aos quais as crianças estão imersas. Ainda segundo Vigotski, esse desenvolvimento está vinculado a duas linhas distintas: “a linha do desenvolvimento natural, ou seja, os processos de crescimento e maturação, e a linha do desenvolvimento cultural, ou o domínio de vários meios ou instrumentos culturais” (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p.245).

Trata-se de linhas que têm caminhos diversos, mas que em algum momento se inter cruzam, sendo necessárias para a maturação e aquisição do conhecimento pelo indivíduo. Ambas estão relacionadas à ideia de funções psicológicas inferiores e superiores, sendo que a primeira está interligada aos fatores hereditários e maturacionais,

e a segunda tem ligação direta com o conhecimento obtido através das interações sociais, isto é, a partir daquilo que é construído nas relações com a cultura.

Vigotski (1984/2010, p.58) destaca que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. É por intermédio dessas relações e da interação com o meio, acrescenta o teórico, que o sujeito consegue realizar a união entre aquilo que observa e aquilo que assimila. Assim, as funções psicológicas superiores têm relação direta com o meio cultural. Partindo de Vigotski, Rego explicita que as funções superiores:

[...] consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e ‘superiores’, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (REGO, 2000, p.39).

A perspectiva sócio-histórica compreende o indivíduo como um ser dialético, composto de estrutura biológica e social, não sendo possível dissociar o homem biológico do social. Dentro dessa visão, o homem apreende conhecimentos a partir das interações com o meio e com a sociedade como um todo. Seguidor desse posicionamento, Vigotski (1984/2010) acredita que o desenvolvimento intelectual humano não é inato, não é passivo e nem independente do desenvolvimento histórico e cultural. Consequentemente, não há como obter conhecimento sem este estar vinculado ao meio social em que o indivíduo está imerso.

Levando em consideração os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica para explicar o desenvolvimento humano, podemos considerar que ela fornece novas bases e olhares para o indivíduo com TEA, visto que sua abordagem concebe o “desenvolvimento a partir do que lhe é possibilitado no meio social, nos modos como a interação e a mediação do outro podem favorecer sua participação nas práticas culturais” (CHIOTE, 2013, p.30). Em estudo anterior, a autora supracitada (2011, p. 39) destaca que o desenvolvimento infantil nesta perspectiva:

[...] é um processo de apropriação da cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos. A criança constitui-se como ser social com e pelo outro, por meio da mediação que a insere no meio cultural.

Rego (2000, p.43) discorre que “o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os

processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura”. É a partir da mediação que o desenvolvimento humano se faz possível, acrescenta Rego; é ela que caracteriza “a relação do homem com o mundo e com os outros homens” (REGO, 2000, p.50). Nesse sentido, Vigotski afirma que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1984/2010, p.20).

A participação do outro, mediada pela ação, faz-se presente, portanto, na obtenção do conhecimento. Dessa forma, a mediação pedagógica existente entre professor e educando auxilia no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança com TEA. É, pois, por intermédio dessa mediação que o educando se apropria da cultura. “Essa forma de mediação se caracteriza pela intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas que são imediatas e nem sempre intencionais”, argumenta Chiote (2013, p.44).

O processo de aprendizagem ocorre mediante ações cotidianas, partilhadas nas relações sociais e nas relações de ensino. Em se tratando da mediação pedagógica, ela acontece através da representação do professor como condutor de um processo capaz de favorecer a aprendizagem da criança com TEA, impulsionando o seu desenvolvimento (BARBOSA, ZACARIAS, MEDEIROS; NOGUEIRA, 2013; CHIOTE, 2013).

Desta feita, discutiremos a seguir a ação do professor do AEE direcionada para o educando com TEA, com vistas a cumprir os dispostos no diversos documentos legais, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem.

2.2. O professor do Atendimento Educacional Especializado e os caminhos da Formação Continuada

O professor do AEE tem como principal função contribuir para a inclusão dos educandos público alvo da educação especial. Nesse sentido, a necessidade de criação de estratégias para cada tipo de situação, a fim de auxiliar educandos que apresentam diferentes peculiaridades, exigem novos sentidos para a prática docente, com vistas ao alcance dos objetivos e dos ideais da inclusão escolar (SALGADO, 2006).

Observamos que os indicativos dos programas de educação que visam à inclusão se referem a todo o momento ao professor do AEE como principal responsável pela inclusão dos educandos público alvo da Educação Especial. Os documentos legais (RESOLUÇÃO nº 4/2009; DECRETO nº 7.611/2011) centralizam no professor do AEE diversas ações, dando a este profissional o *status* de “gerente da inclusão”, uma vez que são suas atribuições ensinar, avaliar, elaborar os recursos pedagógico, fazer parceria com os professores da sala de aula, com a família, observar os aspectos da acessibilidade, ensinar o educando e a família a usar a tecnologia assistiva e ainda estabelecer parceria com outros profissionais das áreas intersetoriais na disponibilização dos recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009; 2011^a).

Nesse sentido, Mendes e Malheiro (2012, p.363) argumentam que os professores da SRM possuem uma demanda excessiva de trabalho, tendo inclusive que atender a todos os educandos da educação especial, “o que nos faz pensar se o termo ‘multifuncional’ adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe!”. De fato, quando verificamos as atribuições do professor do AEE, constatamos a quantidade de conhecimentos, habilidades e competências que este deve possuir.

Lazzeri (2010) observa que as atribuições direcionadas ao professor do AEE são extensas e exigem um conhecimento vasto sobre todas as peculiaridades dos educandos. Conhecimentos estes que não são contemplados nem na formação inicial, nem na formação específica do docente. Contudo, a educação ambiciona que todos os profissionais estejam preparados para trabalhar com a diversidade. Essa realidade ainda enfrenta alguns obstáculos. Mendes e Cia defende que as formações deveriam ofertar:

[...] conhecimento em diferentes áreas de forma a poder investir com os recursos específicos oferecidos, visando com isso, melhorar a adaptação e aprendizagem dos alunos do atendimento educacional especializado nas atividades de complementação e suplementação curricular (2013, p.20).

Contudo nem todas as formações consegue trabalhar com os conteúdos de forma a modificar o conhecimento e a ação do professor do AEE. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva diz que:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

No que tange às estratégias de ensino e os recursos utilizadas pelo professor, ambos

estão diretamente relacionados ao tipo de deficiência dos educandos; cada um destes requer uma atenção especial, um tipo de estratégia, cabendo ao professor ter conhecimento prévio para buscar estratégias que os auxiliem, levando em consideração suas peculiaridades.

Milanese (2012) aponta que estes conhecimentos específicos voltados para todas as peculiaridades dos educandos público alvo da educação especial é uma das dificuldades dos professores do AEE. Por mais conhecimento que um profissional possa abarcar nas formações, estes por vezes não respondem aos desafios cotidianos e não dão respaldo para a prática do professor. Rebelo (2012), ao analisar os dados do Censo Escolar, verificou que os atendimentos realizados dentro das SRM são mais frequentes em relação às “estratégias para o desenvolvimento de processos mentais”; seguidos pelos outros conhecimentos.

Diversas pesquisas desenvolvidas por estudiosos da área (ANDRADE, 2007; CINTRA, JESUINO; PROENÇA, 2010; VELTRONE; MENDES, 2011; MARTINS, 2012), têm constatado a fragilidade dos programas voltados para a Educação Especial advindos do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em um primeiro momento, parecem bem elaborados, contendo diversos aspectos teóricos, baseados em diversas leis e decretos, entretanto existe uma imensa lacuna entre a teoria dos programas e a prática no cotidiano.

É imprescindível que haja uma reformulação nas demandas do professor, bem como na formação disponibilizada para ele. Em se tratando especificamente da formação do professor do AEE, este tem uma formação inicial generalista no ensino superior e formação continuada na área da educação especial, conforme o exposto anteriormente nos diversos dispositivos legais. Ou seja, este profissional é formado para trabalhar com os educandos público alvo da educação especial somente durante a formação continuada, Davis et al. (2011) expõe que ela possui a capacidade de melhorar a ação dos professores em sala de aula, favorecendo a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos.

As secretarias de educação, por intermédio das políticas públicas, são responsáveis por instituir órgãos específicos para suprir as necessidades da coordenação e apoio aos professores através da formação continuada, auxiliando-os na obtenção de novos saberes e atualização de determinados conhecimentos. Barros (2010) indica que, em algumas situações de formações continuadas, as ações estão sendo planejadas para suprir a demanda educacional, intercalando formações realizadas através de cursos rápidos com programas anuais mais estruturados para debater determinada temática, em modalidades diferenciadas, presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores. A autora supracitada complementa que:

Para que haja funcionalidade e sentido, as propostas de formação continuada de professores devem responder e atender tanto às necessidades do sistema de ensino, quanto às demandas dos professores em exercício. Por tanto, sua elaboração deve ser planejada de acordo com a realidade vivenciada em cada meio educacional, priorizando assim os interesses, os desejos, as dúvidas e as angústias dos professores diante dos problemas educacionais (BARROS, 2010, p. 39).

Corroborando com este pensamento, Davis et al (2011) acreditam que há um grande esforço das secretarias de educação brasileiras em atender as demandas dos profissionais, buscando realizar formações que levem em conta os anseios dos professores, isto é, que a formação seja realizada de forma contínua, evitando as de caráter pontual e/ou de curta duração, e que haja continuidade em relação ao conhecimento construído anteriormente.

Através da formação continuada, o educador poderá aprimorar sua ação na sala de aula e obter novos conhecimentos. Em se tratando da formação ofertada para os professores do AEE da SEMED/Maceió, segundo Calheiros e Fumes (2012) estas formações são coordenadas e supervisionadas pelo Departamento da Educação Especial, por meio da Secretaria de Educação Municipal. E objetivam contribuir no aperfeiçoamento e formação dos docentes para atuarem com os educandos público alvo da educação especial. Em pesquisa recente, foi divulgado que:

A formação continuada na cidade de Maceió acontecia de forma sistemática, através da exposição de conteúdos relacionados aos indivíduos com deficiência, abrangendo em cada encontro uma deficiência a ser estudada. Os formadores geralmente eram os técnicos da secretaria municipal de Educação ou algum professor convidado, podendo inclusive ser uma das professoras do AEE (FUMES, et al, 2013, p.11).

Esta formação buscava auxiliar no aperfeiçoamento e desenvolvimento da prática pedagógica dos professores do AEE, tendo como foco as particularidades dos educandos do público alvo da educação especial.

É importante considerar que a formação continuada é essencial na vida profissional do trabalhador, contudo ainda há desafios a serem superados, visto que geralmente ela acontece de forma aligeirada, em conjunto com a rotina de trabalho, dificultando muitas vezes a apreensão do conhecimento pelos professores. No que se refere às formações direcionadas ao professor do AEE, elas são repletas de conteúdos teóricos, advindos da área médica e que não possuem relação com a prática cotidiana do professor, não contribuindo na oferta de respostas para seus anseios (FUMES et al, 2013).

Martins (2012, p.242) salienta que:

[...] é importante que a formação leve em consideração, o máximo possível, o contexto profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa leva-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

No que diz respeito especificamente à atuação do professor do AEE e o desenvolvimento de prática pedagógica para o educando com TEA, discutiremos a seguir.

2.3. O Atendimento Educacional Especializado e o educando com TEA

Historicamente, os educandos público alvo da educação especial foram segregados da sociedade. Vistas como diferentes, estas pessoas, ressalta Marques (2010), foram vítimas de rejeição. Estiveram, por longo período, às margens do convívio com os cidadãos considerados “normais”, sendo em muitos casos isoladas em ambientes (instituições) restritivos, como asilos e escolas especiais. Dessa forma, tiveram negado o direito à participação na sociedade como um todo, inclusive no que se refere à educação.

Com o passar do tempo, porém, parte da sociedade passou a reivindicar que as pessoas com deficiência tivessem acesso às escolas regulares, a uma educação de qualidade voltada para o atendimento de todos, uma vez que o movimento da inclusão escolar beneficia a todos. Para Silva e Martins (2007), a inclusão escolar é benéfica para todas as pessoas que convivem com educandos com deficiência, pois propicia desafios, reflexões, aprendizado relevante, interações e trocas significativas. Em geral, todos os educandos desenvolvem amizades, aprendem a trabalhar em grupo, a compreender, a respeitar, a conviver com as semelhanças e as diferenças individuais de seus pares, representando uma troca significativa para os dois lados.

O benefício da inclusão escolar contempla toda a comunidade escolar, inclusive os educandos com TEA, foco da nossa pesquisa. A criança com o transtorno se caracteriza por apresentar dificuldades qualitativas na interação social, comunicação e movimentos repetitivos (KANNER, 1943/1997; OMS, 2000; SCHWARTZMAN, 2011; MARTINS, 2012). Contudo, Silva (2010) aponta que a partir da inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada oportuniza contatos sociais, favorecendo assim o desenvolvimento dessa criança. Cintra, Jesuino e Proença (2010) compartilham desse ponto de vista, enfatizando que o estímulo recebido pelo educando com o transtorno no ambiente escolar no que se refere à socialização é a base para o seu desenvolvimento, assim como para o de qualquer outra criança.

Entretanto, é necessário frisar que o educando com TEA encontra dificuldade durante sua escolarização no ensino regular, visto que muitos profissionais da educação alegam despreparo na condução do ato educativo. Muitos educadores ainda enfrentam diversas dificuldades em lidar com esse público, em virtude da necessidade de modificar determinados atos educativos e das características peculiares que estes educandos apresentam, como a dificuldade na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, causando nos professores insegurança. De uma forma geral, pode-se afirmar que estes educandos requerem da escola e dos professores a adoção de novas práticas pedagógicas (SILVA, 2010).

Em se tratando do AEE para o educando com TEA, a comunidade escolar e os professores se sentem despreparados. Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006) e Lazzeri (2010) afirmam que muitos profissionais da área da educação enfrentam certo temor em relação a como proceder com o educando com o transtorno, pois alegam não se sentirem preparados para lidar com eles, por desconhecerem as suas peculiaridades.

A proposta de inclusão escolar demanda grandes desafios à escola como um todo, afirma Silva (2010), principalmente ao professor, que irá lidar diretamente com o educando. Dentre os desafios, destacam-se:

(i) lidar com a diversidade; (ii) formação adequada e aperfeiçoamento constante; (iii) utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais; (iv) adaptações na sala de aula, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais; (v) parcerias efetivas com profissionais especializados e família do educando; (vi) e, superação dos mitos e preconceitos que cercam a questão da diferença (SILVA, 2010, p. 8437).

A criança com TEA precisa de uma assistência educacional ampla e de qualidade, que objetive o desenvolvimento máximo de suas possibilidades, oferecendo, para tanto, as oportunidades necessárias. Cintra, Jesuino e Proença (2010) são unânimes em afirmar que os docentes precisam identificar as diferentes condições que interferem na funcionalidade acadêmica do educando com o transtorno, para assim traçar um plano condizente com a realidade de cada educando, com vista à obtenção de êxito no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a resolução nº 24/2013 assegura que:

O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as

atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (BRASIL, 2013^a).

Essas ações são primordiais para o professor do AEE que trabalham com educandos com TEA, na medida em que visa à busca de um plano de trabalho adequado. Em se tratando do Plano do AEE, a Resolução n.º 4/2009 indica que este deve ser elaborado e executado pelo professor do AEE em articulação com os professores do ensino regular, da família e de diversos outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, entre outros. Este plano deve ter o objetivo de eliminar barreiras de aprendizagem (BRASIL, 2013^a, p.3).

O plano do AEE deve contemplar:

[...] identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2013^a).

Segundo Braun e Vianna (2011), o Plano do AEE deve ser planejado com metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo. Com o objetivo de otimizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão, o plano servirá como um planejamento a ser seguido por um educando em específico. Para tanto, precisa ser construído em parceria, de modo a estabelecer uma relação direta com a sala de aula e demais serviços.

Assim, é imprescindível que o atendimento educacional especializado esteja vinculado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e integrado às ações pedagógicas da escola (BRASIL, 2009; 2010^b; 2013^a). A parceria entre os professores do AEE e o da sala de ensino regular é preconizada nos diversos documentos legais (RESOLUÇÃO n.º 4/2009; RESOLUÇÃO n.º 4/2010; NOTA TÉCNICA n.º 24/2013). A articulação entre estes dois profissionais tem por finalidade a construção de redes de apoio com vistas a um melhor atendimento do educando por meio dos recursos pedagógicos da SRM, buscando ampliar as suas habilidades, promovendo a sua autonomia e a plena participação no sistema escolar (BRASIL, 2009; 2010^b; 2013^a). A parceria, conforme a Resolução n.º 4/2010, é uma obrigação da escola, devendo ela:

Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos; (BRASIL, 2010^b, p.4).

A partir do exposto, observamos que a parceria faz parte das atribuições do professor do AEE. É o que garante a Nota Técnica nº 24/2013, do Ministério da Educação (MEC), ao evidenciar que “os professores das classes comuns e os do AEE devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos” (BRASIL, 2013^a, p.5).

De acordo com Baptista (2011), as articulações entre o professor especializado (professor do AEE) e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos, visto que os conhecimentos de ambos contribuem para a formação acadêmica do educando com TEA. Lazzeri (2010) ressalva que muitos professores possuem a ideia de que os professores da Educação Especial podem resolver os problemas aos quais eles não se sentem preparados para enfrentar, quando na realidade estes professores possuem um conhecimento sobre a área, mas em nenhum momento são detentores de fórmulas de sucesso para lidar com estes. É o conhecimento de ambos sobre o educando que irá gerar novas formas de promover o conhecimento para este educando.

Lazzeri (2010) chama atenção para a necessidade de este educando ser encaminhado para a escola que possui o professor que realiza o AEE. Ainda segundo o estudioso:

Quando a classe comum não atende suas especificidades ou se torna de alguma forma ameaçadora, o AEE em alguns casos funciona como um espaço de reorganização para esses alunos, possibilitando a permanência no ensino regular, delineando esse espaço como uma estratégia para a educação inclusiva (LAZZERI, 2010, p.77).

O AEE tem um importante papel na permanência do educando com TEA na escola regular. É a interlocução permanente entre ambos que propiciará a plena participação do educando ao currículo escolar. Ao pensarmos na parceria dos profissionais da área da educação, começamos a refletir não apenas em como ensinar os educandos com TEA, mas em desvelar como aprende o educando que possui este transtorno e qual a melhor forma atendê-lo.

Estudos como o de Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006) demonstram que a criança com TEA é capaz de realizar diversos progressos dentro do ambiente escolar, como a ampliação de suas interações sociais junto aos demais colegas de sala, apresentando ainda avanços nas condições cognitivas, inclusive em relação à interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um avanço no

processo de sua inclusão escolar. Contudo, tais avanços se fazem possível a partir do nível de intervenção ofertada aos educandos com TEA.

O atual governo brasileiro optou pelo programa de implantação das SRM como único serviço a ser oferecido. Todavia, diversas pesquisas têm apontado que este tipo de intervenção não oferece os recursos necessários para a escolarização de todos que fazem parte do público alvo da educação especial (MENDES; MALHEIRO 2012, PELOSI; SOUZA, 2012, MENDES; CIA, 2012). Como expostos pelos autores supracitados, o serviço da SRM é uma simplificação dos serviços de apoio aos estudantes, principalmente no que diz respeito às crianças com TEA. Estas possuem diversas particularidades, expostas anteriormente, que demonstram que um único professor de educação especial, com dois encontros semanais, não consegue atender a todas as suas necessidades. Há diversos outros serviços que podem ser ofertados junto com a escola regular para este público.

Os serviços que poderiam ser ofertados para um melhor atendimento ao estudante com TEA em ambiente de escola regular dizem respeito aos processos colaborativos na escola, sendo estes: parceria colaborativa, ensino colaborativo/coensino, parceria com outros profissionais, entre outros. Tais serviços serão explicitados a seguir.

A parceria colaborativa diz respeito a uma possível atuação conjunta entre a professora da educação especial, que leciona na SRM, e a da sala de aula comum. Ambas em colaboração buscariam estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Esse tipo de parceria proporciona condições para que os professores reflitam sobre sua atividade docente e criam situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional. Ibiapina (2008) ressalta que o estudo na perspectiva colaborativa é democrático, por permitir que todos os participantes tenham voz ativa e possam refletir sobre o processo em estudo.

É imprescindível expormos que o professor da SRM necessita de apoio para realizar modificações em sua atividade docente e o mesmo ocorre com os professores de sala comum, que cotidianamente lidam com os estudantes público alvo da educação especial, embora possuam formação escassa ou frágil no que diz respeito aos desafios propostos pela diversidade dos estudantes (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Vale salientar que a parceria entre esses dois educadores é de extrema valia na escolarização dos estudantes. Zerbato (2014) aponta que a falta desta parceria representa um dos entraves para a efetiva inclusão dos estudantes público alvo da educação especial.

Dounis (2013) remete que os estudos colaborativos ofertam diversos benefícios, inclusive permitem que os seus participantes coloquem-se sempre em situação de aprendizes, numa relação de troca uns com os outros. A participação do outro, mediada pela ação, faz-se presente, portanto, na obtenção do conhecimento. Dessa forma, a mediação pedagógica existente entre professor da SRM e professor da sala de aula comum pode auxiliar no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança com TEA. É, pois, por intermédio da mediação que o indivíduo se apropria da cultura. “Essa forma de mediação se caracteriza pela intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas que são imediatas e nem sempre intencionais”, argumenta Chiote (2013, p.44). O processo de aprendizagem ocorre mediante ações cotidianas, partilhadas nas relações sociais e nas relações de ensino.

Ainda em relação aos diferentes arranjos de parceria, temos o ensino colaborativo, também chamado por Coensino. Na visão de Zerbato (2014), esta intervenção se assemelha a parceria colaborativa, visto que há o auxílio entre o professor da SRM e o professor da sala de aula comum. O que os diferencia é que no ensino colaborativo/coensino há uma divisão de responsabilidades do ato educativo, tais como: planejar, instruir e avaliar o ensino ofertado, auxiliando assim o acesso ao currículo como um todo.

Dessa forma, o ensino colaborativo/coensino implica na redefinição do papel dos professores que possuem conhecimentos específicos relacionados à Educação Especial. Estes deverão ter um olhar para a atividade central de apoio na classe comum e não somente em serviços centrados no estudante (ZERBATO, 2014).

A autora afirma ainda que para o ensino colaborativo/coensino seja efetivado existem vários pré-requisitos a serem atingidos, além da parceria entre esses dois profissionais, tais como: tempo para o planejamento comum, flexibilidade, arriscar-se em relação aos métodos utilizados, compatibilidade de estilos e filosofia, definição de papéis e responsabilidades, habilidades de comunicação e suporte administrativo.

Outra opção para auxiliar na escolarização dos estudantes com TEA diz respeito a parceria com outros profissionais, desde o já exposto anteriormente como o professor especialista da área da educação especial, bem como outros profissionais que podem apoiar e auxiliar no desenvolvimento de soluções estratégicas que beneficiem o processo de aprendizagem do estudante com TEA.

Zerbato (2014) aponta que a parceria entre profissionais da educação escolar e outros (psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros) é benéfica

ao desenvolvimento estudantil. Cada profissional, com seus conhecimentos específicos, tem muito a contribuir para o sucesso na escolarização dos estudantes público alvo da educação especial.

No que diz respeito ao estudante com TEA, tais parcerias são importantíssimas, visto que cotidianamente este estudante frequenta outros serviços, além da SRM ofertada pela educação escolar. Dessa maneira, o compartilhamento do conhecimento entre os profissionais favorece um melhor desenvolvimento social e intelectual do estudante (ÓRRU, 2012; SCHWARTZMAN, 2011; VASQUES, 2008).

Diante disso, faz-se necessário um repensar sobre os serviços educacionais atualmente ofertados para os estudantes com TEA. A SRM deve ser pensada como alternativa viável, desde que implantada outras atividades em conjunto a ela, principalmente no que diz respeito às práticas colaborativas.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

A metodologia de um estudo científico tem por objetivo estudar ou explorar determinados fatos ou fenômenos, com a finalidade de esclarecer um problema ou trazer uma contribuição nova ao conhecimento científico existente, observa Flick (2009).

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos adotados por este estudo, incluindo o tipo de pesquisa, o local de investigação, as fontes utilizadas, os participantes do estudo, bem como os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados. Ou seja, descreveremos de forma detalhada os passos seguidos no decorrer de nossa investigação.

3.1. Característica da pesquisa

Para esta investigação, adotamos a pesquisa de caráter qualitativo. Segundo Flick (2009), os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento, caracterizando-se pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo. Neste tipo de pesquisa, existe a explicitação sobre a teoria, escolha de tópicos da pesquisa, método e interpretação dos resultados.

Nesse sentido, Soares e Barbosa observam que:

Ao falarmos, então, de pesquisa qualitativa, não estamos nos referindo à ausência de números, ou de medidas, nem dicotomizando a relação entre qualitativo e quantitativo, mas apontando para o fato de que o método deve levar em conta o processo histórico de constituição do sujeito na relação com a realidade, inclusive as possibilidades de mudanças nele gestadas por meio da pesquisa (SOARES; BARBOSA, 2010, p.45).

A pesquisa qualitativa busca compreender o significado que as pessoas ou grupo social atribuem a determinados fenômenos, de modo a tornar o problema do estudo mais explícito para o pesquisador. Seu processo “envolve questões e procedimentos emergentes; coletar dados no ambiente dos participantes; analisar os dados indutivamente, indo dos temas particulares para os gerais; e fazer interpretações do significado dos dados”, aponta Creswell (2010, p.271), segundo o qual a pesquisa qualitativa se utiliza de diversas estratégias de investigação para a obtenção dos dados. Assim, para alcançar um melhor entendimento sobre o problema da pesquisa e auxiliar no melhor entendimento dos fatos, inclusive contribuindo para a validade dos dados, aumentando assim o grau de confiabilidade da pesquisa, utiliza-se de instrumentos como pesquisa documental, observação e entrevista.

Para a presente investigação, a estratégia de estudo escolhida dentro da pesquisa qualitativa foi a de estudo de caso, visto que buscamos desvelar um fenômeno contemporâneo de forma aprofundada. Triviños (1987/2012) conceitua este tipo de pesquisa como sendo uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, a partir de observação direta dos eventos e dos sujeitos da pesquisa. Nesta mesma perspectiva, Yin (2010, p.39) conceitua o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O estudo de caso é, pois, um método abrangente que auxilia o pesquisador a chegar ao cerne da questão.

3.2. O Estudo de Caso em questão

O caso a ser estudado diz respeito à atividade docente de uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Selecionamos uma professora do AEE, considerada pelos seus pares uma profissional experiente no atendimento a educandos com TEA. Com 12 anos atuando junto aos educandos com o transtorno, através de atendimento privado e no AEE da escola em questão, a referida professora possuía dois cursos de especialização (*Lato Sensu*), tendo participado de vários minicursos e oficinas sobre o TEA.

A necessidade de pesquisar a atividade docente de uma professora com formação diz respeito ao fato exposto por Barbosa et al.:

Temos observado na realidade educacional, que a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo (BARBOSA et al, 2013, p.19785):

Diante disso, buscamos uma professora que atendesse a esses requisitos, bem como lecionasse educandos com TEA. Para isso, realizamos inicialmente um levantamento a respeito dos educandos com TEA na cidade de Maceió, através do Censo Escolar Municipal. Em 2010, havia 13 educandos regularmente matriculados com o transtorno; em 2011, este número subiu para 29 (BRASIL, 2010^c; 2011^b). De posse dessa informação,

fomos às escolas negociar o nosso acesso; no caso, escolas da Rede Pública Municipal, do ensino infantil e fundamental.

Ao chegarmos às escolas, constatamos que dos 29 educandos encontrados através do Censo Escolar (2011), apenas nove tinham o diagnóstico de TEA, estando estes matriculados em cinco Escolas Municipais. Os outros 20 educandos apontados pelo Censo Escolar não foram encontrados (BRASIL, 2011^c). Situação similar ocorreu no estudo de Lazzeri (2010), que, após consultar o Censo Educacional, que apontava 42 educandos com TEA, percorreu as escolas mencionadas, encontrando apenas sete educandos matriculados. Os demais se configuraram como falha das escolas no preenchimento do Censo ou falta de diagnóstico clínico.

A partir da identificação deste universo, selecionamos a professora Diana¹³, que possui formação em nível superior e especialização na área, conforme a exigência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Especificamente, a docente tem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializado. Sua escolha se deu de forma não aleatória. Creswell (2010) afirma que a escolha intencional dos participantes da pesquisa auxilia o pesquisador a compreender melhor o problema e a questão da pesquisa.

A partir de seu aceite, entramos em contato com a direção da escola solicitando autorização para a realização do estudo. No ensejo, explicamos como se daria a pesquisa e seus participantes. A direção prontamente aceitou participar. Em seguida, providenciamos a carta de autorização, que foi assinada por uma das diretoras da escola. A carta continha o título, objetivo da pesquisa, o nome da pesquisadora principal e da orientadora da pesquisa, bem como as demandas da pesquisa, tais como: espaço físico, documentos que regiam a instituição e autorização dos dados em caráter de anonimato para futuras publicações científicas.

Com a autorização da direção, entramos em contato com a professora, que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha as informações da pesquisa, como possíveis riscos e desconfortos, dados das pesquisadoras, benefícios esperados, a opção de livre participação ou não da pesquisa, além da garantia de sigilo dos dados.

Após os tramites legais e a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob o parecer de nº 206.411/2013, iniciamos a pesquisa.

¹³ Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

A professora Diana atendia três educandos com TEA, que foram chamados de Nicolas, Joaquim e Gilvan. Em 2013, ano da coleta de dados, os educandos estavam regularmente matriculados no Ensino Municipal, em diferentes níveis de ensino, respectivamente na série do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Nicolas foi matriculado na escola da pesquisa em 2011. No ano de 2013, estava com 10 anos. Sua mãe começou a investigação do TEA quando ele estava com dois anos de idade. Após a confirmação do diagnóstico, ele foi acompanhado por uma associação que possuía uma equipe multidisciplinar, sendo a mesma filiada aos órgãos públicos. Nela, Nicolas fazia acompanhamento através de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia. Na escola, Nicolas frequentava o terceiro ano do Ensino Fundamental I. Estava há dois anos utilizando os serviços do AEE com a professora Diana (duas vezes por semana). O educando não possui auxiliar de sala, visto que ao analisar sua autonomia a professora Diana, em conjunto com a professora da sala regular, avaliou que necessitava desse auxílio.

Em 2013, o educando Gilvan tinha oito anos e frequentava o primeiro ano do Ensino Fundamental, após encaminhamento da SEMED. Possuía Síndrome de Down, acompanhado de suspeita de TEA, fazendo uso de medicamentos. Até 2012, fazia acompanhamento com Fonoaudiologia, Fisioterapia e a Terapia Ocupacional, contudo parou os acompanhamentos devido a uma enfermidade de sua mãe. Gilvan frequentava o AEE e possuía uma auxiliar de sala. Não conseguia se expressar por meio da linguagem oral e tinha prejuízos nos aspectos psicomotores. O educando apresentava dificuldades de permanecer dentro da sala de aula, mas nas atividades extraclases da escola participava com entusiasmo.

O terceiro educando, Joaquim, tinha sete anos em 2013. Joaquim recebia o acompanhamento de diversos profissionais na mesma instituição que Nicolas. Frequentava os serviços de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia. Frequentava ainda um Centro de Atenção Psicossocial (CAPs), onde era acompanhado por um neurologista. Foi matriculado na escola no início de 2012. Desde então, teve acompanhamento do AEE com a professora Diana e de uma auxiliar de sala exclusiva para ele. Em 2013, frequentava o segundo ano com a professora que anteriormente havia lecionado ao educando Nicolas.

A auxiliar de sala dos educandos Joaquim e Gilvan fazia parte do corpo de funcionários da escola, acompanhando cotidianamente estes educandos. Gomes e Mendes (2010) mencionam este tipo de serviço como uma prática recorrente nas escolas, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

A escola possuía diversos educandos com deficiência regularmente matriculados. Tinha uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), do tipo 1, na qual acontecia o AEE. Nela atuava duas professoras especializadas: uma no período matutino e outra no período vespertino. A professora da pesquisa atuava no turno matutino. Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola era de 3,7; em 2009, 3,3; e, em 2011, baixou para 3,1 (BRASIL, 2012b). Ao longo desses anos, passou por diversas situações, entre as quais a mudança da localidade. A instituição funcionava em um bairro periférico da cidade, mas, devido alguns problemas de ordem estrutural, foi transferida para outro bairro, obrigando os educandos a utilizar transporte para chegar até a escola.

A escola investigada oferecia os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano; Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funcionava nos três turnos: Matutino: 7: 30h às 11: 30 h; Vespertino: 13: 30h às 17: 30 h; e, Noturno: 19h às 22h com o EJA. Contava com os seguintes profissionais: professores, incluindo duas professoras da SRM que atuam no AEE; três auxiliares que trabalhavam com os educandos com deficiência: uma para o educando com TEA (Joaquim), outra para o educando com Síndrome de Down, com suspeita de TEA, e outra com um educando com paralisia cerebral; uma assistente social; além de funcionários administrativos.

O bairro periférico onde a escola a princípio funcionava tinha problemas de saneamento básico e sofria com o descaso do poder público, visto que o bairro não oferecia segurança, sinalização nas ruas, pavimentação, entre outros problemas. Por outro lado, em 2003, a escola passou a funcionar em um bairro central da capital, que possuía boa infraestrutura. Inclusive, a instituição está situada próxima a um centro de pesquisa educacional, composto por várias escolas de âmbito estadual.

A Instituição tinha 37 dependências, distribuídas em dois pisos. No térreo, estava a secretaria, o almoxarifado, a cozinha, a dispensa, o depósito, a sala da direção, a sala de coordenação pedagógica infantil, a sala da assistente social, a sala de recursos multifuncionais, os banheiros (um masculino e um feminino), dois pátios (1 coberto e 1 descoberto) e oito salas de aula. No primeiro andar, havia o laboratório de informática, uma biblioteca/sala de leitura, banheiros (um masculino e um feminino), sala de vídeo, sala de coordenação pedagógica do ensino fundamental e 12 salas de aula.

Quanto à estrutura física da SRM, era ampla, sendo subdividida por divisórias de PVC para comportar a sala da assistente social. Mesmo após a divisão, a SRM continuou ampla e bem arejada. Tinha um ventilador, dois computadores, dois monitores de LCD 14

polegadas, notebook, impressora laser, *scanner*, dois fones de ouvido, teclado adaptado, mouse adaptado, uma mesa redonda, diversas cadeiras, dois armários para a guarda de materiais, kit de livros didáticos e paradidáticos e uma casa de boneca, todos em perfeito estado.

Em relação aos materiais pedagógicos, possuía diversos itens, como: *softwares* educativos; quebra-cabeças; jogos emborrachados em formas geométricas: alfabeto e números; esquema humano: corpo humano móvel, quebra-cabeça com as diversas partes do corpo; jogos infantis: 60 segundos, terremoto, hora do rush; jogos de cartas, entre outros. Cabe ressaltar que muitos materiais da SRM, tais como mesa e jogos pedagógicos diversos foram perdidos e dados como perda total. Diante dessa situação, a professora Diana trouxe para a SRM os mobiliários (mesa, cadeiras, armários e casa de boneca), bem como diversos jogos didáticos.

3.3. Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos uma variedade de instrumentos, atendendo assim a dinamicidade da pesquisa e buscando obter dados relevantes para a compreensão do problema estudado. Sobre os dados da pesquisa, Soares e Barbosa (2010, p.44) explicitam que:

Dados são produções espaço-temporais do indivíduo; são configurações subjetivas produzidas pelo pesquisador a partir da sua relação com o objeto da pesquisa, com os sujeitos participantes da pesquisa, com o mundo onde está situado o objeto de sua pesquisa; enfim, os dados de uma pesquisa têm a ver com a visão de mundo construída pelo pesquisador a partir da sua relação com a realidade (SOARES e BARBOSA, 2010, p.44).

Os dados possuem, pois, relação direta com o pesquisador e com a forma pela qual ele escolhe coletá-los. Para esta pesquisa, escolhemos diversos instrumentos que tiveram o objetivo de nos fornecer uma visão do todo e assim compreender o universo dos dados. Os instrumentos foram: pesquisa documental; observação, com apoio em caderno de anotações e videograções; entrevistas semiestruturada; entrevista recorrente; e autoconfrontação simples. Vejamos a seguir alguns pontos abordados pela literatura sobre estes instrumentos.

3.3.1 Pesquisa documental

Este tipo de pesquisa se utiliza de documentos como fonte de dados. Marconi e Lakatos (2012) observam que este tipo de pesquisa está relacionado a documentos de forma

escrita ou iconográficos, podendo ser classificados em fontes primárias e secundárias. Segundo Gil (2011), enquanto as fontes primárias não receberam nenhum tratamento analítico prévio, como documentos oficiais, reportagens, contratos, gravações e filmes, as fontes secundárias correspondem a documentos que de alguma forma já foram analisados, como relatórios de pesquisa, entre outros.

Para fins científicos, Gil (2011) conceitua documento como arquivos escritos e objetos, nos quais ambos tenham por objetivo o esclarecimento de algum conteúdo e contribua de alguma forma para a investigação de determinado fato ou fenômeno.

Os documentos variam segundo suas fontes, podendo estes ser de arquivos públicos ou particulares (MARCONI: LAKATOS, 2012). Os arquivos públicos são constituídos pelos documentos municipais, estaduais e nacionais; os particulares, pertencem a domicílios e instituições. Nestes tipos de documentos há uma gama de arquivos. Dessa forma, compete ao pesquisador julgar os tipos de documento adequados às suas finalidades, cabendo inclusive a ele selecionar aquilo de maior interesse para assim interpretar e utilizar.

Os documentos oficiais, segundo Marconi e Lakatos (2012), geralmente se constituem fontes fidedignas de dados e oferecem conhecimentos objetivos da realidade. Diante disto, utilizamos como documentos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o plano do AEE e os relatórios psicopedagógicos de 2013 dos três educandos participantes da pesquisa.

O PPP da escola estudada consistia de justificativa, objetivos, marco institucional, perfil do corpo docente e discente, matrículas dos educandos, recursos didáticos e humanos e organização das atividades pedagógicas e administrativas. A modalidade da educação especial estava presente no projeto pedagógico, embora desatualizada. Mas, durante a nossa coleta de dados, a direção da instituição afirmou que informações referentes à modalidade de ensino estavam em processo de atualização.

Os planos do AEE foram construídos no final de 2012 com objetivo de orientar o AEE do ano seguinte. Era composto de dados de identificação do educando; objetivos do plano; organização do atendimento; atividades a serem desenvolvidas pelo educando; seleção de materiais a serem produzidos para o educando; adequações de materiais; seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos; tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais; profissionais da escola que receberiam orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao educando; e avaliação dos resultados obtidos durante o ano. Os relatórios psicopedagógicos

continham dados de identificação do educando, tipo de deficiência, informações relativas à anamnese, caracterização do educando e avanços educacionais e sociais obtidos pelo mesmo.

3.3.2. Observação

Segundo Flick (2009), a observação é uma habilidade diária metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa. Angrosino (2009, p. 56) complementa que:

A observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador. O processo de observação começa pela absorção e registro de tudo com a maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação.

No ambiente da coleta de dados, todas as informações condizentes com o contexto são pertinentes para a pesquisa e auxiliam o processo de análise. Para captar tais observações, utilizamos um caderno de anotações, onde foram registradas as principais ocorrências durante o AEE. No diário de campo, o pesquisador registra as anotações de campo de forma estruturada ou não estruturada descrevendo assim o ambiente da pesquisa, bem como as ações e falas realizadas pelos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2010).

Durante a observação, usamos videogravação. Os instrumentos audiovisuais, como fotos e filmagens, são considerados por Flick (2009) complementos extremamente úteis aos dados verbais, auxiliando no aprimoramento da pesquisa qualitativa. Assim, as filmagens permitiram a captura de uma maior quantidade de aspectos e detalhes, contribuindo no fornecimento de subsídios para a realização da autoconfrontação simples e na análise de dados.

Iniciaram em março de 2013, as filmagens seguiram até o último dia da pesquisa, em agosto do mesmo ano. Ao longo do estudo, filmamos as sessões de AEE dos três educandos com TEA. Utilizamos o recurso da filmagem também durante as sessões de autoconfrontação. A coleta de dados começou antes do começo do ano letivo, durante a semana pedagógica da própria escola. Na oportunidade, a professora participante da pesquisa, juntamente com a direção da escola, apresentou-nos aos professores e funcionários da escola. No ensejo, Diana realizou uma palestra sobre o AEE e os educandos público alvo da educação especial. Com a sua prévia autorização, a palestra foi gravada em aparelho MP4; posteriormente, transcrevemos na íntegra.

Após essa semana, o período letivo teve início para os educandos (fevereiro/2013). Assim, começamos as observações das sessões do AEE, estendendo-se esse processo por seis meses (um semestre letivo e 20 dias). Os atendimentos ocorriam duas vezes por semana. Contudo, as observações aconteceram apenas uma vez por semana, às quartas-feiras. A opção pela observação em apenas um dia da semana se deu a pedido da professora pesquisada, pois a mesma mencionou que no outro dia de atendimento (segunda-feira), os educandos geralmente estavam mais agitados; por isso, preferia não ser acompanhada. Dessa forma, durante a investigação tivemos apenas a visão parcial do AEE executado por Diana.

As observações aconteceram da seguinte forma: no primeiro mês, foram realizadas as observações, com apoio de diário de campo, e realizada a análise documental do PPP da instituição, do plano anual do AEE para os educandos com TEA e do relatório psicopedagógico de cada um deles. Importante destacar que o plano do AEE e o relatório psicopedagógico foram construídos pela professora da pesquisa. No segundo até o sexto mês (término da pesquisa em campo), as observações foram feitas com apoio de videogravações e do diário de campo. Além disso, nesta etapa os materiais didáticos utilizados pela professora foram fotografados.

3.3.3. Entrevista

A entrevista é um instrumento de coleta de dados muito utilizado em pesquisas de cunho qualitativo, visto que através dela conseguimos obter o ponto de vista do sujeito, bem como fazer perguntas complementares quando necessária. Há vários tipos de entrevistas. Para essa pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada e a recorrente.

Sobre a entrevista semiestruturada, Angrosino (2009) afirma que esta consiste em perguntas escolhidas de antemão com o objetivo de extrair informações dos entrevistados, podendo-se quando necessário acrescentar novas perguntas, visando resultados importantes para a pesquisa em questão. O objetivo deste tipo de entrevista “é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação”, ressalta Flick (2009, p.153).

Desta feita, realizamos a entrevista semiestruturada, realizada na escola em dia e horário propício para a professora. Toda a entrevista foi gravada em aparelho de MP4. Com a duração de 50 minutos, versou sobre os seguintes temas: a concepção da professora sobre o TEA; o AEE; a parceria escola e AEE; e sua ação com os educandos com TEA. A entrevista foi transcrita e devolvida à docente, a fim de que esta pudesse conferir suas

respostas e, caso considerasse necessário, modificar algo. Na devolutiva, Diana solicitou apenas correções gramaticais provenientes da diferenciação entre a língua falada e a escrita.

Para auxiliar numa melhor obtenção dos dados, realizamos a entrevista recorrente junto à professora. Murta (2008, p.78) observa que:

[...] a entrevista é recorrente quando, após entrevistar uma primeira vez um sujeito, retornamos a ele uma segunda, terceira e tantas outras vezes que forem necessárias a fim de buscar mais informações sobre o tema tratado, ou esclarecer algum aspecto que ficou confuso ou incompleto podendo, inclusive, serem apresentados e discutidos com o entrevistado alguns pontos das análises preliminares realizadas (MURTA, 2008, p.78).

Esse tipo de entrevista oportuniza um maior diálogo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, fornecendo um novo espaço para novas trocas de informações já estabelecidas anteriormente. A entrevista aconteceu em situação similar à primeira. As perguntas versaram sobre AEE e a atividade da professora junto aos educandos com TEA. Na oportunidade, buscamos esclarecimentos sobre algumas falas relacionadas à primeira entrevista, objetivando compreender ao máximo o ponto de vista da docente sobre as questões relacionadas à pesquisa.

3.3.4. Autoconfrontação simples

A autoconfrontação se configura através da interligação entre sujeito da pesquisa, pesquisador e imagens. Clot (2007) esclarece que esta ação é direcionada pelo pesquisador, no qual o sujeito da pesquisa descreve sua situação de trabalho para alguém que não é ele e assim se põe a refletir sobre a ação que visualizou por intermédio das imagens. Este instrumento de coleta faz uso de outros instrumentos, como observações em videogravação. A partir das filmagens do sujeito da pesquisa em ação, realizamos recortes denominados episódios, que foram expostos para a docente entrevistada no momento da realização da autoconfrontação. Santos relata que a autoconfrontação simples acontece:

[...] na situação em que o trabalhador é confrontado com uma sequência de imagens relativas à sua própria atividade. [...] Inicia-se a gravação das sequências da atividade do membro do grupo escolhido, depois se gravam também os comentários que o sujeito confrontado às imagens de sua própria atividade endereça ao pesquisador. A autoconfrontação simples constitui-se da seguinte forma: sujeito/pesquisador/imagens. Trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador (SANTOS, 2011, p.61).

A autoconfrontação simples é um instrumento eficaz na obtenção da reflexão do professor sobre sua atividade docente, pois, à medida que ele se depara com a filmagem da

sua prática e com os questionamentos propostos pelo pesquisador, começa a refletir e a pensar sobre sua atividade de forma única. Ele pode vivenciar sua ação em outro momento, em outras condições, sob um novo ponto de vista. Soares e Barbosa (2010, p. 48) complementam que:

Ao descrever sua atividade para o pesquisador, o sujeito, mediado pelo recurso da filmagem, atravessa crises e é implicado a pensar sobre suas ações, sobre o que pode ser possível e o que parece impossível em sua atividade. Mas ele não é implicado apenas pela filmagem. Esse é um recurso importante desse processo, mas não é único, e sim complementar. O pesquisador, ao participar desse processo com perguntas e questionamentos, tecendo conjecturas acerca dos comentários dos sujeitos, oxigena o processo de reflexão deste e, ao mesmo tempo, apropria-se das possibilidades de suas mudanças gestadas por esse processo.

As reflexões ocasionadas por este processo consistem nos objetivos da autoconfrontação. Após a filmagem, a visualização destes e análise minuciosa, foram escolhidas as cenas para a elaboração dos episódios. Estas foram na direção de Soares e Barbosa (2010), ao sugerir cenas que melhor pudessem contribuir para o processo de discussão das questões relacionadas ao objeto da pesquisa, a saber: a atividade docente de uma professora do Atendimento Educacional Especializado realizado para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola da Rede Pública Municipal de Maceió.

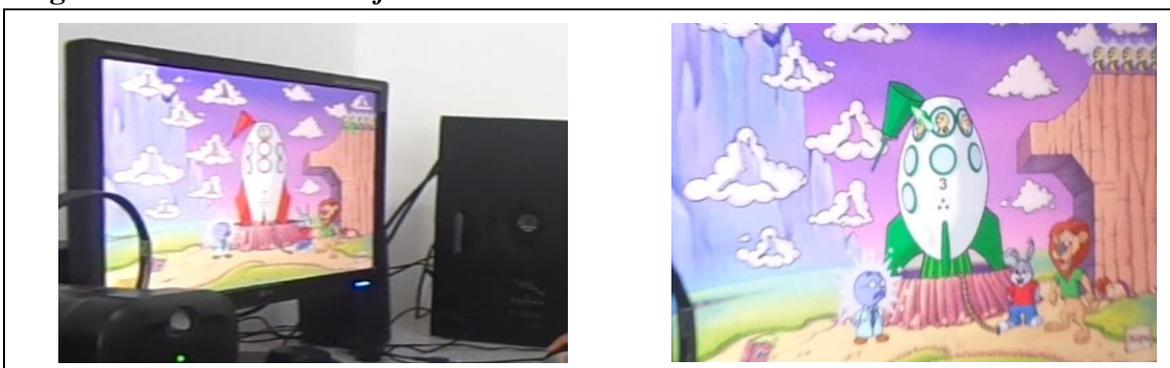
Os episódios foram construídos com trechos das videograções das sessões de AEE, com início, meio e fim. Foram selecionados os momentos nos quais a professora teve dificuldades em atuar com educando, quer seja pela dificuldade da atividade ou pela participação não exitosa do educando. Selecionamos ainda atendimentos nos quais os objetivos selecionados pela professora foram cumpridos. Cabe ressaltar que em ambas as sessões de autoconfrontação foram utilizadas as atividades do *software Coelho Sabido* e a **Estrela Cintilante** (Jardim)¹⁴, voltado para crianças com faixa etária entre três e cinco anos.

A primeira autoconfrontação, composta de três episódios simples, aconteceu na escola, em dia e horário escolhidos por Diana. Explicitaremos a seguir os episódios:

¹⁴ O *software* “Coelho Sabido e a Estrela Cintilante (Jardim)”, foi utilizados em diversos atendimentos desenvolvidos na SRM para os educandos Joaquim e Nicolas. Descrição do *software* disponível em: <http://www.coelhosabido.com.br/software-educativos/62-coelho-sabido-e-a-estrela-cintilante-jardim>. Acessado em 17 de agosto de 2013.

O primeiro episódio, intitulado **Ele não erra nunca**, com duração de dois minutos e 15 segundos, envolveu o educando Nicolas e a professora Diana durante uma atividade de matemática, em que foi utilizado o *software* **Coelho Sabido**. A atividade executada envolvia a utilização da aritmética; seu objetivo é estimular a criança a reconhecer números e a contar, através do preenchimento das lacunas abertas em um desenho de foguete (Figura 1). O educando teria de reconhecer os números e saber quantos objetos (bonecos) seriam necessários para completar o foguete, que só decolava se houvesse o preenchimento correto e completo.

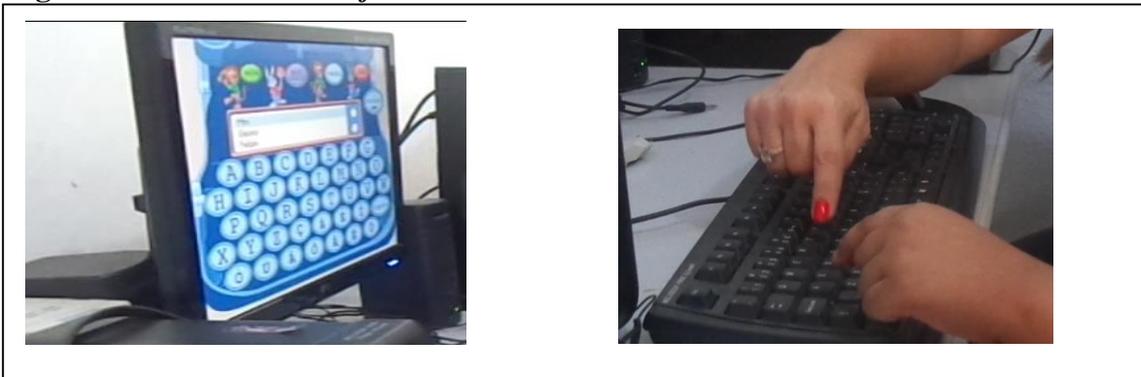
Figura 1 - Atividade do *software* Coelho Sabido



Fonte: Elaborada pela autora

O segundo episódio mostrado na sessão da autoconfrontação 1, denominado **Leva para a mamãe dele**, envolveu o atendimento do educando Joaquim. Durou cinco minutos e 40 segundos. Foi utilizado o mesmo *software* do primeiro episódio, **Coelho sabido**, e as mesmas atividades. Neste episódio, visualizamos o momento inicial do *software*, em que o educando deveria escrever o seu nome (figura 2) para, assim, conseguir acessar as atividades existentes no programa.

Figura 2 - Atividade do *software* Coelho Sabido



Fonte: Elaborada pela autora

Inicialmente, visualizamos a professora colocando o CD do *software* e a ansiedade do educando em ter que esperar um minuto e quarenta segundos para abrir a tela inicial do jogo educativo. Diante das manifestações de impaciência do educando, a professora buscava dialogar com ele sobre a importância dele esperar a abertura do *software*. Após esta atividade de acesso ao *software*, houve a realização da atividade de emparelhamento (figura 3), que consistia em observar e emparelhar “bichinhos” com cores e formatos diferentes.

Figura 3 - Atividade do *software* Coelho Sabido



Fonte: Elaborada pela autora

O terceiro episódio, **Montando e desmontando**, com duração de seis minutos e 40 segundos, foi com o educando Nicolas. Consistia em duas atividades sobre esquema corporal. A atividade foi realizada sobre a mesa e envolveu materiais enviados pelo MEC. Os materiais eram quebra cabeças de esquemas corporais. Junto a eles, vinham o modelo de dois bonecos grandes articuláveis – um do sexo masculino e outro do sexo feminino – e um quebra cabeça com peças de encaixe do corpo humano, separado entre os membros (cabeça, tronco, braços e pernas). Havia quatro modelos, dois do sexo masculino (figura do corpo humano de frente e de costas) e outro do sexo feminino (figura do corpo humano de frente e de costas) (figura 4).

Figura 4 - Material disponibilizado pelo MEC para estimular a percepção corporal



Fonte: Elaborada pela autora

Após cada episódio foram feitas algumas perguntas, previamente elaboradas:

1. Você poderia descrever a cena que acabamos de assistir?
2. Qual objetivo você tinha elencado para esta atividade?
3. Você acredita que alcançou estes objetivos? Por quê?
4. Você percebe o que de fato realizou com o educando? E o que você deixou de realizar?
5. O que você faria de diferente se fosse realizar novamente esta mesma atividade?
6. Que reflexão você faz sobre a cena assistida?

A autoconfrontação teve a duração de uma hora e doze minutos, foi gravada por videogravação e logo após transcrita na íntegra. Uma semana após a primeira sessão simples, realizamos a entrevista recorrente com a professora, buscando esclarecer alguns dados expostos na primeira entrevista e nas falas mencionadas durante as observações dos atendimentos.

Para finalizarmos a pesquisa de campo, realizamos a segunda autoconfrontação simples, que teve duração de uma hora e dezesseis minutos. Composto pelo episódio do educando Nicolas, denominado **Agora é com você**, com duração de 10 minutos e 27 segundos, consistia na execução de atividades com o *software* **Coelho Sabido**. Relacionado ao conhecimento das formas geométricas, o episódio envolvia duas atividades: a primeira, de colorir, e a segunda, de reconhecimento e emparelhamento.

O episódio com Nicolas foi composto ainda de uma atividade com o mesmo *software*, o **Coelho Sabido**, que consistia em estimular o educando a trabalhar com as cores e com as formas geométricas através do ato de colorir e preencher as flores formadas por figuras geométricas a partir do comando verbal sobre a cor a ser pintada (figura 5).

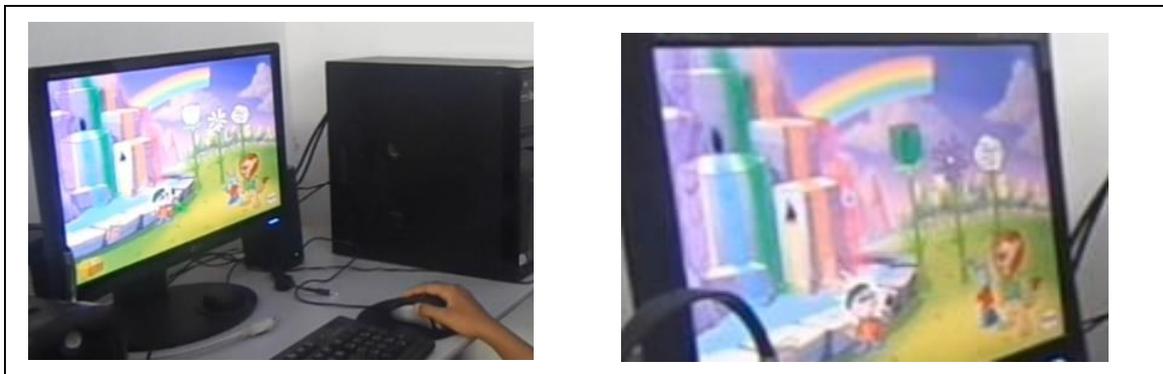
Figura 5 - Atividade do *software* Coelho Sabido



Fonte: Elaborada pela autora

Após três ciclos da atividade, o *software* disponibilizava a mesma atividade para colorir de livre escolha (figura 6).

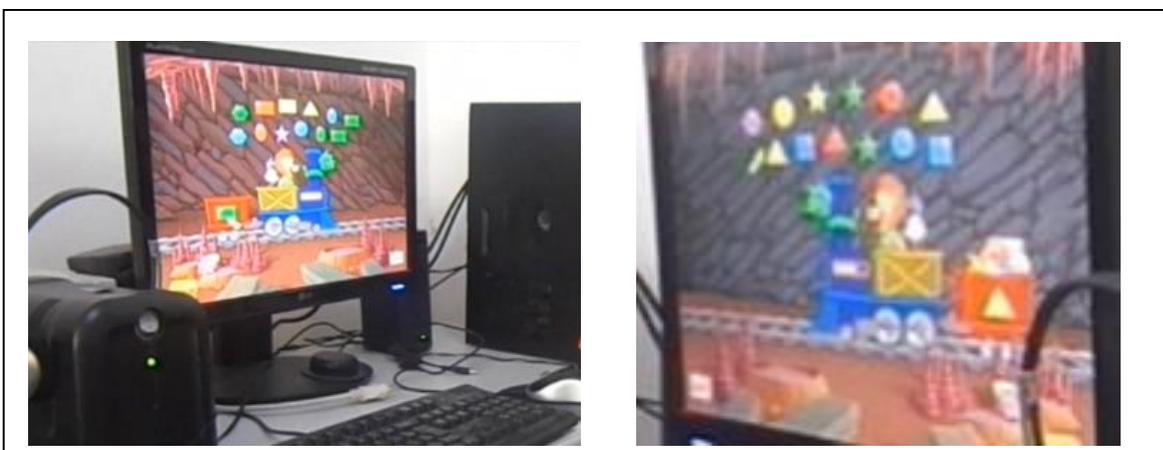
Figura 6 - Atividade do *software* Coelho Sabido



Fonte: Elaborada pela autora

A última atividade que compunha este episódio, envolvendo ainda o *software* Coelho Sabido, relacionava-se ao emparelhamento de cores e formas geométricas (figura 7).

Figura 7 - Atividade do *software* Coelho Sabido



Fonte: Elaborada pela autora

Essa atividade estimulava Nicolas a realizar o pareamento da figura apontado no carrinho. A figura geométrica deveria ter a mesma cor e o mesmo formato.

3.4. Procedimentos de análise dos dados

Na análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo. Esteves (2006, p.107) explicita que esta é formada por “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de

informação previamente recolhida”, quer sejam por meios de dados de observação e entrevistas, entre outros. Para Bardin (2009, p.44), “esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens).” Ainda segundo Bardin (2009), que este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, cuja presença ou frequência de aparição das respostas pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido.

A análise de conteúdo desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise consiste, conforme Bardin (2009), em organizar os materiais obtidos através dos instrumentos da coleta de dados. Inicialmente, acontece a leitura de todos os dados obtidos, buscando-se analisá-los e conhecê-los com o propósito de sistematizar as ideias, de maneira a construir um plano de análise.

Após a pré-análise, ocorre a exploração dos materiais através da aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior, afirma Bardin (2009, p.127). A partir daí, realiza-se:

[...] uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2009, p.129).

Após as codificações, inicia-se a última etapa da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos. Os resultados, ainda em seu estado bruto, são tratados de maneira a serem significativos e válidos para o objetivo da pesquisa.

A interpretação dá-se a partir da leitura qualitativa dos materiais, extraindo-se assim os significados dos dados. Tais significados advêm da interpretação do pesquisador e da comparação dos resultados com as informações coletadas previamente da literatura e das teorias (BARDIN, 2009; CRESWELL, 2010).

Realizamos nossa análise de dados com base dos aspectos apontados pelos diversos autores citados acima. Dessa forma, inicialmente realizamos a pré-análise a partir da leitura exhaustiva de todos os materiais coletados, a saber: análise documental (PPP, Plano do AEE, relatório psicopedagógico), transcrição das entrevistas semiestruturadas (corrente e a recorrente), transcrição da palestra proferida pela professora da pesquisa na semana pedagógica e transcrição das duas sessões de autoconfrontação. Esses dados foram

suficientes para obtermos um amplo ponto de vista acerca dos objetivos pretendidos pelo estudo.

A pré-análise se deu por meio de diversas leituras de todos os materiais e organização dos dados. A partir dessas leituras, algumas categorias emergiram, auxiliando na construção do plano de análise em consonância com os objetivos da pesquisa. Posteriormente, iniciamos a exploração dos materiais com leituras exaustivas e a construção efetiva da análise dos dados, a partir de categorias e subcategorias, buscando assim desvelar e ampliar os conteúdos das categorias que mais representavam os objetivos da pesquisa.

Nesse momento, os dados foram agrupados, formando categorias maiores que oportunizaram a exploração e interpretação dos dados. Essas categorias foram denominadas: O olhar da professora sobre os educandos com TEA e o universo do AEE; O atendimento educacional especializado em foco: a atividade da professora para os educandos com TEA; e, Reflexões sobre a Atividade docente por intermédio das sessões de autoconfrontação simples. Vejamos, a seguir, a análise realizada a partir destas categorias.

4. PONTOS E CONTRAPONTO DA AÇÃO DOCENTE EM CENA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Começamos a apresentação dos resultados com a descrição de algumas características dos participantes da pesquisa. Vale salientar que os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.1. O olhar da professora sobre os educandos com TEA e o universo do AEE

O principal sujeito da pesquisa é a professora Diana. Em 2013, tinha 43 anos, não possuía filhos e era solteira. cursou graduação em Direito e em Letras. Em relação a cursos de pós-graduação, era especialista em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializado. Essa segunda formação aconteceu através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), quando já era professora do AEE, e em um programa de formação continuada do Governo Federal (BRASIL, 2007).

Além dos cursos de graduação e de pós-graduação, a professora participava constantemente das ações de formação continuada disponibilizados por diversas instituições, como também às ofertadas pela SEMED, exclusivamente para os professores do AEE.

Especificamente como professora do AEE, Diana começou a atuar após sua aprovação, em 2009, no concurso público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com carga horária semanal de vinte horas. Esse concurso público foi o responsável por grande parte das contratações dos professores do AEE no município de Maceió. Fumes e Oliveira (2012) contabilizou que havia 44 SRM em pleno funcionamento em 2012, com 60 professores em regime de 20 horas, das quais 16 horas eram em sala e 4 horas em formação e planejamento.

Em 2013, Diana completou quatro anos de atuação no AEE. Esses anos foram trabalhados na escola da pesquisa. Além de sua atuação como professora do AEE na escola municipal, a docente trabalhava como psicopedagoga havia 12 anos, inclusive atendendo educandos com TEA, encaminhando os casos mais graves para uma colega de profissão. Ademais, Diana trabalhava como professora na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEE-AL), lecionando as disciplinas de Português, Redação e Inglês.

Sua rotina durante a pesquisa era a seguinte: no turno da manhã, lecionava no AEE da escola da pesquisa com educandos que possuíam deficiência intelectual, física (paralisia cerebral) e/ou TEA; no turno da tarde, atendia os clientes do consultório de psicopedagogia; e, no turno noturno, Diana lecionava em uma escola pública da Rede Estadual para

educandos do Ensino Médio. Às sextas-feiras, pela manhã, quinzenalmente, a professora participava da formação continuada para os professores do AEE da SEMED.

Com a professora Diana, buscamos identificar sua visão a respeito do foco principal deste estudo, visto que acreditamos que a forma como o professor concebe e compreende seus educandos interfere de forma direta em sua ação (CUNHA, 2010). Diante destes aspectos, foi possível visualizar nas exposições de Diana dois conceitos chaves que ela tinha sobre o TEA. Vejamos:

O autismo ainda é uma incógnita, porque cada criança autista ela tem muito mais individualidade do que uma criança que não tem autismo. Cada uma tem uma condição diferenciada, cada uma é uma caixinha de surpresa. A gente vai, estuda, estuda e espera uma coisa, aí quando vai e chega, muda o seu caminho porque não vai ser dessa maneira. Tem surpresa desagradável e tem surpresa agradável (Entrevista semiestruturada I- 2012).

Essa posição foi reafirmada no momento da entrevista recorrente:

O autismo é uma incógnita. Eu acho que a ciência não chegou numa definição do que seja. É uma caixinha de surpresas. Cada autista é uma caixinha de surpresas. Onde vai chegar não tem fórmula, como não tem fórmula para o atendimento dele, que por mais que a gente leia, que a gente queira seguir as regras, queira seguir as sugestões que tem tudo que a gente estuda, a gente desvia muito os caminhos quando vê que por ali vai, então acho que cada um é. Como se o autista, o autismo fosse uma coisa individual (Entrevista Recorrente - 2013).

Nos fragmentos anteriores, percebemos que a professora tinha concepções bastante consistentes acerca da individualidade e do comportamento único de cada sujeito com TEA; inclusive, tinha conhecimentos científicos sobre o transtorno, como expressou em outros momentos:

Como um transtorno global do desenvolvimento [risos], porque não tem definição do autista. Tem sim características. Ela [a criança] tem ecolalia, ela [a criança] está com seis anos e ainda se trata como terceira pessoa. Ela [a criança] repete frases formadas de um desenho animado. [...] o autismo tem vários graus. É muito incógnito o desenvolvimento da criança com autismo (Entrevista semiestruturada - 2012).

Diana relatou algumas características das crianças com TEA que atende, como a inversão prenominal e a ecolalia, conforme indicam diversos especialistas no assunto (APA, 2013; ARAUJO, 2011; GOMES, 2011; SCHWARTZMAN, 2011, BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Essas características são reafirmadas por diversos autores (ARAUJO, 2010; CHIOTE, 2011; GONÇALVES, 2011; SCHWARTZMAN, 2011), que consideram que cada indivíduo com TEA possui suas peculiaridades e aspectos únicos relacionados à sua condição no espectro. Diante disto, percebemos o quanto as posições da

professora se aproximam do que é apontado pela literatura científica, principalmente o exposto pela área médica.

Outra posição recorrente durante as entrevistas realizadas com Diana refere-se à ideia que o TEA é uma doença da alma. Vejamos:

Eu definiria como uma doença da alma, um transtorno da alma porque existe algum motivo daquela criança estar vivendo em outro mundo, né? Pode não ser o motivo aparente, pode ser uma família totalmente estruturada, mas existe algum motivo. Tanto é que a medicina tenta encontrar alguma coisa genética, de disfunção biológica, química e não consegue encontrar. Em minha opinião, é um transtorno da alma (Entrevista semiestruturada - 2012).

Após um ano, na entrevista recorrente, a professora Diana explicitou melhor a sua concepção sobrenatural sobre o TEA:

Não é a questão de: ‘-Ah, é um carma, ah é isso!’. Não, nesse lado é que eu acho assim que cada ser humano tem uma função e às vezes a gente se depara com alguma situação que no fundo veio pra ensinar, e, eu acho que o autista, as crianças com necessidades especiais, elas, a gente percebe que elas têm muito desse contexto. Muitas vezes, ela vem de uma família muito tradicional, muito certinha, que precisa se desestruturar. Outras vezes, a gente vê uma criança com necessidade especial na família muito preconceituosa, então eu acho que vem pra ensinar alguma coisa. Tem uma função aqui na terra, não está passando de férias (Entrevista Recorrente- 2013).

Mesmo não abordando de forma explícita a questão do “transtorno da alma”, a professora demonstrou que acredita em uma ligação direta entre o TEA e questões relacionadas à espiritualidade/religiosidade. Sobre os aspectos sobrenaturais, Diana afirma que:

Às vezes, eu penso no começo que poderia ser um bloqueio emocional, né? Já sabe que tem casos que não tem como ser bloqueio que já no berço já demonstra algumas características que vai para o autismo. Eu acho que é uma coisa mais espiritual mesmo, aquela criança veio assim por algum motivo, para ensinar alguma coisa à gente, à família. Tem que lidar com ele (Entrevista Recorrente- 2013).

Quando os estudos sobre o TEA iniciaram, pesquisadores, como Kanner (1943/1997) cogitaram a ideia de que a causa para este transtorno estivesse associada a algo além das origens genéticas e inatas. Contudo, essa perspectiva é considerada falsa pelos estudiosos atuais. Porém, como vimos nos excertos acima, ainda encontramos resquícios de que o TEA esteja interligado a causas emocionais e de outras ordens que não a científica (RIVIÉRE, 2010).

Nesse sentido, embora possuísse dois cursos de especialização *lato sensu* e atuasse diariamente com educandos com TEA, a professora Diana, quando indagada sobre o transtorno, demonstrou possuir opiniões balizadas por concepções do senso comum, não científicas. Tais posições nos levam a indagar sobre a forma que a professora concebia os educandos com TEA: Como alguém padecendo de algo ou como um indivíduo que possui algumas particularidades, mas que se beneficia da escola como todos os outros? Sobre isso, a professora Diana relatou:

Essa criança com autismo, por exemplo, ela entrou no primeiro ano, ela tem de evoluir até o final. Ele pode não evoluir igual à turma, ela entrou fazendo isso, ela vai sair fazendo isso mais aquilo. Então, a partir do momento que a gente bota a inclusão na cabeça, que tem de existir uma evolução, em todos os aspectos, no aspecto pedagógico, no aspecto social, no aspecto de autonomia, porque a gente tem de vê o aluno com necessidade especial. Eu sempre boto na cabeça, eu tenho que pensar nesse aluno adulto, então meu foco é na autonomia dele, dentro e fora da escola (Entrevista semiestruturada - 2012).

Constatamos, assim, que Diana considera o autismo a partir de uma perspectiva que objetiva o processo de aprendizagem do educando e a evolução deste no ambiente escolar, visto que, independente da criança se enquadrar no TEA, ela tem os mesmos direitos que todos os cidadãos, inclusive de frequentar a mesma escola, como fundamentado em diversos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996; 2011^a).

É indispensável que o professor conheça as características de seu educando, incluindo suas dificuldades. Assim, poderá planejar ações e atividades que contribuam na minimização das dificuldades resultantes dos déficits qualitativos da interação social, comunicação e padrão restritivos e estereotipados. O AEE para o educando com TEA tem a finalidade de complementar o ensino, auxiliando no desenvolvimento e aprendizagem como um todo.

Após Diana expor seu ponto de vista sobre o TEA, perguntamos sobre as crianças com o transtorno atendidas por ela. Imediatamente, ela mencionou que tinha três educandos: Nicolas, Joaquim e Gilvan. Os dois primeiros possuíam diagnóstico de TEA e o terceiro tinha diagnóstico de deficiência intelectual (Síndrome de Down), com suspeita de TEA. Na ocasião da palestra, a professora destacou:

[...] à princípio ela [pesquisadora deste estudo] vai ter o Joaquim, o Nicolas e talvez o Gilvan, a depender do que ela observar no Gilvan. [...] O Gilvan tem a síndrome de Down e a síndrome do autismo (Palestra-2013).

Durante a entrevista semiestruturada, a palestra e no início das observações dos atendimentos aos educandos, a professora relatava que os três tinham TEA. Inclusive, por ocasião do atendimento, a cuidadora perguntou sobre as dificuldades da fala de Gilvan. Diana respondeu que seria em virtude do TEA:

Durante a atividade dele [Gilvan], a auxiliar perguntou se o problema da fala era por causa da síndrome e a Diana respondeu que não era por conta da Síndrome de Down, mas, provavelmente, por causa do autismo. Disse neste momento que já pediu que a mãe levasse para ser diagnosticado e nada (Diário de campo 20/03/2013).

Lykouropoulos (2007) ressalta a importância atribuída aos serviços complementares de saúde dos órgãos responsáveis pela Educação Municipal para o diagnóstico e tratamento do transtorno, inclusive essa avaliação/diagnóstico era exigida para a participação do educando na SRM. A autora supracitada afirma que a equipe da diretoria da educação especial dava atenção especial à avaliação psicopedagógica, embora a mesma fosse confundida com o diagnóstico clínico. Em pesquisa recente, Fumes e Moraes (2014) verificaram grande ênfase no diagnóstico clínico na Rede Municipal, entretanto a entrada do educando no AEE não mais estava condicionada obrigatoriamente ao exame médico, havendo a utilização de outras estratégias para a sua avaliação e possível encaminhamento para o AEE. Dessa forma, observamos que o professor da sala de aula comum é o principal identificador dos potenciais educandos para a SRM. Após uma identificação inicial, o educando passa a ser observado, avaliado psicopedagogicamente e/ou passa por uma anamnese e assim adentra no serviço do AEE (FUMES; MORAES, 2014).

Importante ressaltar que em algumas regiões do país o acesso ao AEE se dá em conjunto, isto é, através do diagnóstico clínico e da avaliação pedagógica. Bridi (2012) e Fontes (2012) relatam que o professor do AEE pode emitir um parecer pedagógico a despeito de um educando, de modo a possibilitar que este possa frequentar o AEE e ser inserido no Censo Escolar, tendo inclusive o direito à dupla matrícula (BRASIL, 2011^a).

Em se tratando do educando Gilvan, este permaneceu sem diagnóstico durante todo o período de coleta de dados. Isso ocorreu em virtude das dificuldades de seus pais e/ou responsáveis em levar o educando aos serviços médicos. Entretanto, mesmo sem este diagnóstico, Gilvan passou a ser atendido na SRM por se enquadrar em outra categoria dos educandos público alvo da educação especial – a da deficiência intelectual (Síndrome de Down). Na entrevista recorrente, a professora falou sobre os três educandos como sendo educandos com TEA. Sobre o educando Gilvan, em especial, mencionou algumas dúvidas:

O Gilvan é... O Gilvan ainda não tem definição. Eu pedi uma reavaliação dele agora, mas estão [familiares] tentando marcar uma reavaliação. Levaram [familiares] para uma pediatra e a pediatra disse que não tem como dar. Encaminhou ele para uma neuro [neurologista], para ela [mãe] marcar a neuro [neurologista], mas ela ainda não marcou, porque o Gilvan tem diagnóstico de deficiência intelectual, depois de algum tempo veio o diagnóstico de síndrome de Down. Ele tem algumas características de síndrome de Down, mas existe uma incógnita que possa ser outra síndrome e não a de Down, porque ele não é visivelmente uma criança com síndrome de Down e ele tem um aspecto autista. Ele... Não é que ele tenha, ele funciona, em alguns momentos, como uma criança autista, mas que isso não possa ser o autismo, possa ser uma outra síndrome que a gente ainda não sabe o que é que é (Entrevista Recorrente - 2013).

O recorte anterior mostra que a professora Diana tinha dúvidas a respeito do diagnóstico de Gilvan, pois não sabia identificar se o educando tinha síndrome de Down, autismo ou outra síndrome qualquer. No laudo médico, contudo, constava que Gilvan possuía síndrome de Down com suspeita de TEA (DIÁRIO DE CAMPO, 20/03/2013).

Nas falas de Diana era recorrente a necessidade de enquadramento do educando em alguma categoria do público alvo da educação especial. Era através destas características que a docente planejava o AEE e realizava as adequações necessárias para a efetiva inclusão escolar do educando. Nesse sentido, Bridi (2012) aponta que muitos professores necessitam agrupar o educando em alguma especificidade a fim de realizar o serviço do AEE e enquadrá-lo no Censo Escolar, como fez Diana.

Cabe salientar que nos dois meses anteriores à autoconfrontação, Diana estimulava a participação de auxiliares de sala e da professora da sala de aula comum em palestras e na formação continuada da SEMED sobre como lidar com crianças com TEA, de modo que toda a comunidade escolar era incentivada a lidar com esse tipo de educando a partir das características do transtorno.

Passados dois meses, a fala da professora Diana sobre o diagnóstico de TEA para o educando Gilvan começou ser modificado. Em diversos momentos de observação, a docente afirmou nada saber sobre o diagnóstico do educando, pois nenhum médico conseguia fazê-lo. Também relatava dificuldades em lidar com o Gilvan, não conseguindo, por conseguinte, enquadrá-lo nas especificidades do TEA.

Ainda com relação ao educando Gilvan, averiguamos que ele era assíduo na escola, mas apresentava dificuldades em permanecer na sala de aula. Lazzeri (2010) encontrou a mesma situação nos sujeitos que pesquisou. A todo o momento, Gilvan estava com a cuidadora. Durante as sessões no AEE, a cuidadora sempre o acompanhava,

auxiliando Diana. No entanto, o AEE para essa criança era de difícil execução, visto que não permanecia sentado e os poucos momentos que o fazia era quando a professora trazia algo de seu agrado, como, por exemplo, os personagens infantis. Sobre o AEE para este educando, Diana relatou:

O Gilvan é uma criatura que eu não sei como seguir. Eu não consigo que ele fique 15 minutos na sala, mas eu tenho que conseguir algo (Diário de campo- 22/05/2013).

Após esse dia (22/05/2013), e em ocasiões de conversa entre os atendimentos, a professora confessou que o educando Gilvan devia ter a Síndrome de Down e alguma outra síndrome que teria de ser investigado, não mais se enquadrando como TEA.

Eu penso nele como uma criança com deficiência intelectual (Entrevista Recorrente- 2013).

A partir desta mudança de posição, Gilvan não mais integrou os grupos de educandos com TEA acompanhados por essa pesquisa. É importante destacar, no entanto, que Gilvan continuou a ser atendido no AEE pela mesma professora, embora em outro dia ao qual o AEE não era observado por este estudo.

Na categoria a seguir, observaremos as dificuldades que Diana teve em lidar com este educando, deixando em nós a reflexão sobre se este não teria sido o motivo pelo qual Gilvan deixou de integrar o grupo de TEA. Desde então, há a reflexão sobre como o professor consegue modificar a visão da comunidade escolar a despeito de determinado educando. Em 2012 e início de 2013, Diana afirmava que Gilvan era autista; assim a escola, a cuidadora e seus colegas de sala o tratavam como tal. Contudo, com a mudança de enquadramento da docente, mudou a sua atuação com o educando e as suas orientações para com a comunidade escolar.

Os aspectos sobre o Gilvan foram expostos a fim de refletirmos sobre como a perspectiva da professora do AEE é importante para a família e para a comunidade escolar ao qual o educando faz parte.

Nicolas, segundo as observações e registros de diário de campo, era uma criança calma, não fazia uso de medicação e era bem socializado na ocasião da pesquisa. Brincava e interagia com os colegas. Não possuía linguagem oral completa, comunicando-se através de palavras simples, como “sim” e “não”, gestos e sons. Vejamos o que Diana fala sobre ele:

Ele não tem cuidadora, foi decisão nossa [professora Diana e coordenação da escola], já que ele tem uma autonomia muito boa. O

Nicolas está completamente inserido na escola. Então, ele participa das aulas, das apresentações da escola. Ele participa, ele participou do São João e no final do ano passado ele foi o São José. Ele participa, apesar dele não ter oralidade ele faz tudo muito direitinho e você nota a felicidade dele. Ele é louco por música, então na música, ele dança, dança com as outras crianças e brinca com todas no recreio dirigido. Nicolas não toma nenhuma medicação e não é agressivo (Entrevista semiestruturada- 2012).

Na entrevista recorrente, a professora reafirmou a descrição mencionada na entrevista semiestruturada; deu ênfase a não verbalização do educando e a forma como ele conseguia se comunicar através dos gestos. Segundo a avaliação psicopedagógica realizada por Diana, Nicolas participava das atividades sociais e do recreio, embora não apresentasse interação social espontânea.

O apontar protodeclarativo é algo presente no educando. Em todas as ocasiões de filmagem, o educando se comunicou através do apontar e de palavras como sim e não. Nos momentos em que demonstrava felicidade, agitação ou ansiedade, Nicolas fazia uso dos movimentos estereotipados e repetitivos.

A partir da análise do relatório psicopedagógico, percebemos que o desenvolvimento pedagógico de Nicolas estava em visível progresso. O Educando realizava as atividades propostas com auxílio da professora; conseguia escrever seu nome e algumas palavras simples; identificava as palavras escritas, cores e formas geométricas; e demonstrava conhecer números, inclusive realizava operações de soma e subtração através do *software Coelho Sabido*.

Outro educando com TEA atendido pela professora Diana era o Joaquim. De acordo com as anotações em diário de campo, este educando também apresentava grandes progressos. A professora declarou que, logo que passou a frequentar a escola, Joaquim demonstrava suas vontades através de gritos. Na segunda autoconfrontação, Diana mencionou que:

Ele [Joaquim] chegou no ano passado. Ele teve um avanço muito grande, porque o Joaquim ele passou com a gente um mês, só gritava, não fazia nada, saía daqui [sala de recurso multifuncional] gritando para ir embora, o tempo inteiro, ele rodeava a escola todinha, chorando, nos gritos, nos gritos.

No decorrer da pesquisa, conseguimos acompanhar a evolução qualitativa nos aspectos comunicativos de Joaquim. Ele passou a emitir palavras soltas, como “lanche”, “água”, “computador” e a tentar formar frases. A interação social também teve progresso. No começo, o educando se relacionava apenas com a sua auxiliar; em 2013, já estava interagindo com a professora do AEE e com os demais professores e crianças da escola.

Joaquim realizava as atividades propostas pela professora com destreza, mas desde que fossem realizadas por intermédio do computador. Do contrário, recusava-se a participar. Durante as atividades mediadas pelo computador, seguia os comandos, verbalizava e interagia com os jogos e com a professora. De modo autônomo, realizava exercícios de pareamento e reconhecimento de formas geométricas; com o auxílio da professora Diana, realizava as outras atividades do *software Coelho sabido*, como operações numéricas.

Diana descreveu da seguinte maneira o AEE para os educandos Nicolas e Joaquim:

Os dois são apaixonantes. São paixões minhas, porque assim tem época que um está se desenvolvendo mais, então você fica mais apaixonada por aquele que está acelerado no desenvolvimento. Vamos dizer assim e tem época que o outro, por exemplo, no ano passado Nicolas, deu um avanço no desenvolvimento então ele vibrava, era a galinha dos ovos de ouro nosso. Então todo mundo, a escola inteira ficava envolvida nesse desenvolvimento dele. Esse ano, ele estacionou um pouquinho, batalhando a gente vê que ele não está com o desenvolvimento que ele teve o ano passado e esse ano está sendo a vez do Joaquim que ele está desenvolvendo muito a fala, aí se cansa muito. Ele está falando e não só repetindo, não só ecolalia. Ele está criando as respostas dele (Entrevista recorrente- 2013).

O avanço do Joaquim foi algo visível durante todas as observações realizadas na pesquisa. Cotidianamente, notamos as palavras substituírem os gritos, a sua concentração aumentar nas atividades do *software*, a participação e interação com as outras crianças e a permanência em sala de aula. Ações estas que outrora não era possível.

Diana ressaltava que o bom desenvolvimento do Nicolas se dava em virtude do cuidado e acompanhamento de sua família, embora também indicasse que Joaquim, apesar de não receber o mesmo apoio, apresentasse um bom progresso. Esse progresso Diana apontava como sendo consequência do acompanhamento da cuidadora e da escola.

Com relação ao *lócus* da pesquisa, temos a escola em questão. Nela estavam matriculados educandos com deficiência intelectual, física e TEA. Diana lutava para a inclusão escolar destes educandos, contando, para isso, com o apoio de duas professoras do AEE e de quatro auxiliares de sala. Sobre a escola e o processo de inclusão, a docente afirmou que:

Eu acho que a gente caminha, ainda a gente não chegou lá, mas pelo que eu sou, vejo de depoimento de outras escolas, eu acho que a gente está num caminho um pouquinho, digamos avançado. A gente consegue fazer isso, a gente luta e consegue ter a direção. A gente tem apoio da coordenação, tem os cuidadores que dão um apoio muito grande no

desenvolvimento deles e eu acho que a gente já conseguiu muita coisa, agora o caminho ainda é muito grande (Entrevista recorrente- 2013).

A partir do exposto, observamos o ponto de vista da professora sobre a escola em que atuava, sendo explicitado o apoio da direção, da coordenação e dos cuidadores. O fragmento aponta ainda o fato de a escola estar convergindo para uma inclusão escolar propriamente dita. A professora Diana complementou seu relato, explicando que:

Agora basicamente a luta começou após ter o AEE aqui dentro da escola, né? Antes do AEE não se tinha essas visões, a partir do momento que a escola tem essa sala de recursos [multifuncionais], que teve a gente do AEE aqui, abriu esse caminho para gente lutar por alguma coisa junto à inclusão (Entrevista recorrente- 2013).

O trecho aponta o AEE como um dos pilares para que houvesse discussões envolvendo a inclusão na instituição. Através dele e da professora, os educandos com deficiência passaram a ter visibilidade na escola. As ações eram realizadas buscando incluir a todos. Silva (2006) salienta que nos ambientes sociais, inclusive na escola, as pessoas com deficiência por diversas vezes passam por momentos de invisibilidade, haja vista que não ofertam infraestrutura adequada. No decorrer das observações da pesquisa, constatamos, de fato, que a comunidade escolar estudada apoiava a inclusão das crianças com deficiência, proporcionando ambientes acessíveis e ações que contribuíssem para a mudança de atitude frente a estes educandos. Sobre isso, professora Diana revela que:

Geralmente, ela [a direção] apoia e ela corre atrás [...]. Temos algumas situações, tipo adaptações típicas. Na escola aqui a gente não tem residência, o prédio é alugado, mas a gente conseguiu junto à direção ter rampas para os cadeirantes e esse apoio a gente tem. Na luta por cuidadora, a direção foi inúmeras vezes na SEMED. Tem que ter, até que a gente arranjou outra alternativa (Entrevista recorrente- 2013).

Outro fator a ser citado é que a direção escolar conhecia os aspectos legais sobre a obrigatoriedade da matrícula (BRASIL, 1988; 1996) e o acesso dos educandos público alvo da Educação Especial ao AEE (BRASIL, 2011^a). Durante toda a fase de coleta de dados, a direção escolar (diretoras e coordenadoras pedagógicas) esteve presente em discussões relacionadas à inclusão escolar dos educandos, principalmente quando estas aconteciam no início de manhã.

Nas segundas, terças e quartas-feiras, havia o café da manhã da direção com a professora Diana na SRM, além dela participava as duas diretoras, duas coordenadoras, secretária e assistente social. Nesse momento, diversos problemas cotidianos e escolares (evasão, merenda escolar insuficiente, doenças dos educandos) eram tratados. Durante a coleta de dados, em todos estes encontros se falou de casos envolvendo educandos com

deficiência. Na ocasião, Diana relatava os problemas, bem como buscava possíveis soluções. Portanto, era um momento riquíssimo que, além de consolidar os laços entre as pessoas, expandia a luta para a resolução dos problemas. Vejamos o exposto no diário de campo:

Diana acredita que o ‘café com a direção’ auxilia na inclusão. Ela disse: -a outra escola eu nem tomava café, não era na minha sala. Aqui neste prédio ficou na minha sala e isso é o que me ajuda, em caso como esse da professora Rita [professora da sala de aula de Nicolas] elas nem sabiam, como tem o café, eu exponho tudo que acontece e a cumplicidade é maior, então a gente conversa e se entende e se ajuda muito. Aqui só não tem café dia de quinta e sexta. Na quinta, ela tem formação para os gestores e elas chegam tarde e na sexta eu tenho formação e a sala fica fechada (Diário de campo- 22/05/2013).

Esse momento servia de troca de informação e auxílio mútuo para a resolução de problemas. Corroborando com essa perspectiva, Batista (2008) acredita que a troca de experiências entre os diversos profissionais é benéfica, na medida em que objetiva a contribuição e o melhor desempenho de todos - educandos, professores e direção da escola. Desta feita, iremos a seguir analisar sobre o AEE realizado pela professora Diana para os educandos com TEA. Observando inclusive as atividades desenvolvidas dentro e fora da SRM.

4.2. O atendimento educacional especializado em foco: a atividade da professora para os educandos com TEA

Diretamente relacionado à área da educação especial, o AEE representa uma inovação na escola regular. Nessa categoria, buscamos refletir sobre a atividade da docente na SRM, a partir do ponto de vista da protagonista deste estudo. Segundo Vasques (2008, p.177), “a experiência da escolarização envolve uma construção compartilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito de escola, aluno, educação, infância etc”. Esses conhecimentos e vivências são responsáveis pela concepção que cada sujeito cria sobre algo e alguém. Por conseguinte, as falas de cada indivíduo estão impregnadas das construções únicas e pessoais.

Para a professora Diana, o AEE é um serviço de atendimento direcionado aos educandos público alvo da educação especial que, quando acontece na escola regular, fomenta e contribui na consolidação da inclusão escolar. Ao falar sobre o serviço, a docente foi ao encontro do que está exposto no Decreto que regulamenta o AEE (BRASIL, 2011^a). Vejamos a seguir as falas da professora relacionadas ao conceito do AEE:

O AEE é o atendimento educacional especializado. Está dentro daquele projeto de inclusão. É um pedido da educação especial [...] uma coisa só que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos, de acessibilidade. O que seria acessibilidade? Eliminar as barreiras para aquele aluno consiga aprender, tá? Nós não temos o objetivo de curar ninguém. Nenhum aluno que tenha necessidade especial vai deixar de ter por causa da gente, mas ele vai conseguir aprender algumas coisas: autonomia, ler, escrever, o que ele for capaz, através dessa eliminação de barreiras. O AEE complementa, suplementa. Ele nunca substitui a sala de aula regular. Aluno nenhum fica só na sala [de recursos multifuncionais] (Palestra- 2013).

Neste sentido, observamos que a professora reproduzia o discurso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No enxerto acima, visualizamos ainda que Diana buscou disseminar o conhecimento sobre o que é o AEE, seu propósito e as ações realizadas. A esse respeito, Bridi (2012) afirma que muitos dos professores do AEE buscam construir um conhecimento sobre suas ações orientando assim a comunidade escolar para conhecer suas atividades e os benefícios que o AEE oferece a escola. Ainda na fala da docente, notamos a insistência em afirmar que o AEE não deveria substituir o ensino regular. Nesse sentido, Diana enfatiza o seu caráter complementar.

O AEE não é reforço escolar, muitas vezes até nós, professores do AEE, confundimos isso. Então, de vez em quando a gente se depara dando atividades somente pedagógicas e não de cunho psicopedagógica. A gente faz? Faz, faz porque ajuda [...], eu dou também a parte psicomotora dele, mas o objetivo não é o reforço escolar, tanto é que a escola tem que ter o apoio pedagógico, não é? (Palestra- 2013).

Essa concepção da professora é defendida também por Cintra, Jesuino e Proença (2010), segundo os quais o AEE não deve ser confundido com reforço escolar. De modo algum, o educando deve ir para a SRM para receber um auxílio do que já foi exposto em sala de aula, ressaltam os estudiosos. Inclusive, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (2008) aponta que o AEE tem o caráter de auxiliar o educando na obtenção de conhecimentos que visem sua autonomia no ambiente escolar.

Complementando este posicionamento, a professora Diana esclarece que:

O objetivo da sala de recursos [multifuncionais] é de dar os instrumentos, para que essa criança tenha capacidade, então o que é que precisa para uma criança aprender (Autoconfrontação 2).

Esse fragmento demonstra que a docente compreende o AEE conforme as prescrições legais, isto é, com o educando recebendo o apoio educacional que facilitará

nas condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2011^a). Assim, o professor do AEE:

acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (BRASIL, 2013^a).

Dentre as suas ações, a professora relatou que, além das atividades executadas na SRM, realizava outras fora da sala, como, por exemplo, acompanhar o educando em contexto de sala de aula comum. Sobre isso, Diana explicou que:

A minha ida até a sala de aula [comum] não é muito interferir, como eu estou atendendo ele duas vezes por semana [Nicolas], eu não estou interferindo tanto em sala de aula, mas eu observo, eu passo. Não é como era antes que eu praticamente ia muito em sala de aula (Autoconfrontação 2).

Durante o período de investigação, visualizamos e acompanhamos diversas vezes a professora indo até a sala dos educandos, principalmente do Gilvan. Nessas idas, Diana observava de longe os educandos e cumprimentada a turma e a professora (DIÁRIO DE CAMPO, 20/03/2013; 22/05/2013). Ao refletirmos sobre isso, podemos ponderar que a professora buscava realizar as atribuições expostas na Resolução nº 4 (2009): “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola”. As ações realizadas pela professora aconteciam dentro e fora da SRM (BRASIL, 2009).

Ainda sobre o AEE, Diana declarou que:

Funciona como mediador dos aspectos da aprendizagem dessa criança. Então, a gente trabalha tanto parte dessa comunicação, mas trabalha a parte psicomotora, a parte do aprendizado pedagógico, da memória. Nossas crianças geralmente têm um déficit de atenção, da vinculação. Assim, qual é a maneira que eu faço para que ele se prenda naquilo? Como é que eu trago ele? Então, a gente trabalha fazendo essa mediação, tentando descobrir o que nem mesmo ele se descobriu. Tentamos buscar isso nele (Autoconfrontação 1).

Como mediador da aprendizagem, o AEE funciona como mais uma estratégia para auxiliar os educandos. Nessa direção, Orrú (2012, p.102) considera que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido para os educandos com TEA precisa:

[...] contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no

contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que se está sendo vivenciado e concebido.

O professor precisa se colocar, pois, como um mediador; precisa levar em consideração os conhecimentos que o estudante já possui e aqueles que devem se adquiridos por intermédio das atividades propostas, tornando-se, dessa maneira, mediador na construção dos conhecimentos do sujeito. Diana explicou o que entendia por mediação:

É você nem fazer por ele, nem deixar que ele não faça, não é? É indicar as setas do caminho que ele pode chegar lá (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

A questão da mediação propriamente dita, exposta numa visão sócio-histórica no capítulo 3, é complexa. Mas, cabe expor que esse processo é muito importante na formação do conhecimento. Para Orrú (2012, p.101), o ensino é uma ação “repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento por parte do mesmo, sendo ele o centro do ensino, o sujeito do processo”. Desta maneira, a mediação auxilia o ensino a tornar-se acessível para o sujeito.

Sobre a base teórica que orientava a sua ação mediadora, Diana afirma que:

Eu fiz aquele PEI, não sei se você conhece Processo de Estímulo de Inteligência [sic]. Lá pelo Sírio-Libanês. Eu fiz o curso lá em São Paulo, que foi o mês de janeiro todinho e que é em cima do processo de mediação. Quanto você espera, quanto tempo você não espera, o meu mediar, cuidado com o mediar para não atropelar. Então, foi um curso que me deu mais tranquilidade na questão do mediar, porque eu sou muito impulsiva, e, provavelmente eu sou a mediadora/atropeladora, mas eu tento me frear. Eu acho que foi muito bom, porque quando a mediação é bem utilizada há o aprendizado (Autoconfrontação1 - Montando e desmontando).

A mediação apresentada por Diana em sua formação, diz respeito ao Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) desenvolvido por Feuerstein. Nele, há ênfase no potencial da aprendizagem através da atividade mediatizada, colocando em foco o processo de mediação a ser realizada pela figura do professor (FONSECA; SANTOS, 1499/1998). Diana, quando fala do PEI, expõe a importância do processo de mediação e no tipo de mediadora que ela acredita ser, inclusive em diversos momentos das sessões de autoconfrontação ela fala sobre a importância da mediação, principalmente salienta os benefícios no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem do educando. “Essa

forma de mediação se caracteriza pela intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações”, observa Chiote (2013, p.44).

A professora destacou como elemento constituinte de sua atividade docente no AEE o papel da avaliação:

Geralmente a gente está avaliando o tempo inteiro, porque quando a gente percebe que aquela criança já conseguiu adquirir isso, a gente fecha um ponto a mais. Isso também é avaliação. Uma coisa que a gente discute muito é o processo de avaliação – intervenção. Que está completamente ligado entre si. Nunca se está só intervindo, sem estar avaliando. Nunca se está avaliando, sem estar intervindo (Autoconfrontação 1).

De acordo com Clot (2007), a atividade prescrita diz respeito à atividade a ser realizada pelo profissional no momento da ação. Estas são direcionadas por instâncias maiores, advindos dos dispositivos legais que regem o trabalho do professor do AEE (CAVALCANTE, PIZZI; FUMES, 2010). A atividade prescrita analisada neste estudo diz respeito aos planos do AEE construídos e realizados pela professora Diana, com base em documentos legais que orientam o atendimento (BRASIL, 2011^a; 2012^a; 2013^a).

A seguir, trazemos os planos construídos para os educandos Nicolas, Joaquim e Gilvan. Importante destacar que os planos, compostos de relatório psicopedagógico e do plano do AEE propriamente dito, foram desenvolvidos de forma individual. Nos três planos estavam prescritos que as sessões aconteceriam duas vezes por semana, com duração de 50 minutos e de forma coletiva. Os atendimentos possuíam organização semelhante às SRM de Maceió, com duas horas semanais em dias alternados (FUMES; OLIVEIRA, 2012).

Os objetivos do plano do AEE para o educando Nicolas eram:

1. Objetivos do plano: Estimular o processo de autonomia e socialização do aluno; Interceder na integração de Nicolas em sala regular juntamente com seus colegas de sala; Orientar a família de Nicolas a respeito dos novos procedimentos adotados. Desenvolver a melhoria na comunicação, compreensão e expressão de Nicolas; Mediar junto aos professores de sala regular na criação e elaboração de atividades/tarefas onde a participação do aluno seja possível (Plano do AEE- Educando Nicolas).

Notamos que Diana prescreveu trabalhar com o déficit relacionado ao TEA no que diz respeito aos aspectos da comunicação e interação social. Objetivos semelhantes são definidos pela Resolução nº 24/2013 para estes educandos (BRASIL, 2013^a). As atividades a serem desenvolvidas para que se atinjam os objetivos prescritos anteriormente foram:

Introduzir o uso de um sistema de comunicação alternativa. Reorganizar a rotina diária de Nicolas através da elaboração de um painel de gravuras; Realizar juntamente com os professores atividades com a utilização da linguagem de signos contextualizados; Sugerir junto aos professores regulares a explicações das idéias essenciais abordadas nos conteúdos estudados, utilizando recursos de imagens, teatros, cartazes, maquetes; trabalhar com jogos de cartas, memórias e dominó de gravuras estimulando a socialização de Nicolas com seus colegas; introduzir o uso de softwares educativos, estimulando sua memória, concentração e percepção visual (Plano do AEE – Educando Nicolas).

Esse plano está de acordo com a Resolução nº 4/2009, que leva em consideração as características individuais dos educandos, bem como contempla o disposto na Nota Técnica nº 24/2013 ao conter a identificação do educando, as habilidades e necessidades educacionais específicas, assim como a definição e a organização dos serviços e recursos pedagógicos. Contempla ainda o tipo de atendimento, a carga horária e a forma de realização individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2009; 2013^a).

Em se tratando dos planos do AEE para os educandos Joaquim e Gilvan, pudemos constatar semelhanças em ambos, com modificações apenas na identificação dos educandos. O plano do AEE do educando Joaquim tinha as seguintes definições:

Objetivos do plano: Realizar ações visando o bem estar físico, mental e emocional do aluno no ambiente escolar; Proporcionar atividades no espaço escolar que ampliem a participação e socialização do aluno; Oportunizar momentos que estimulem sua interação com os colegas; Realizar ações que visando o estímulo de sua comunicação oral; Desenvolver sua psicomotricidade e compreensão contextualizada; Criar estratégias que visem à autonomia do aluno em atividades diárias. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: Jogos educativos como quebra-cabeças visando melhorar psicomotricidade; Material concreto e fichas de palavras com a representação visual estimulando o reconto contextualizado; Conto e reconto utilizando fantoches ou objetos que representem a história focando no sentido figurado; Introduzir o uso de um sistema de comunicação alternativa. - Reorganizar a rotina diária de Joaquim através da elaboração de um painel de gravuras; Realizar juntamente com os professores atividades com a utilização da linguagem de signos contextualizados; Sugerir junto aos professores regulares a explicações das idéias essenciais abordadas nos conteúdos estudados, utilizando recursos de imagens, teatros, cartazes, maquetes; Trabalhos com jogos de cartas, memórias e dominó de gravuras estimulando a socialização de Joaquim com seus colegas (Plano do AEE- Educando Joaquim).

Por sua vez, o plano do AEE do educando Gilvan apresentava como objetivos e atividades a serem desenvolvidas:

Objetivos do plano: Realizar ações visando o bem estar físico, mental e emocional do aluno no ambiente escolar; Proporcionar atividades no espaço escolar que ampliem a participação e socialização do aluno; Oportunizar momentos que estimulem sua interação com os colegas; Realizar ações que visando o estímulo de sua comunicação oral; Desenvolver sua psicomotricidade e compreensão contextualizada; Criar estratégias que visem à autonomia do aluno em atividades diárias. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: Jogos educativos como quebra-cabeças visando melhorar psicomotricidade; Material concreto e fichas de palavras com a representação visual estimulando o reconto contextualizado; Conto e reconto utilizando fantoches ou objetos que representem a história focando no sentido figurado; Introduzir o uso de um sistema de comunicação alternativa. Reorganizar a rotina diária de Gilvan através da elaboração de um painel de gravuras; Realizar juntamente com os professores atividades com a utilização da linguagem de signos contextualizados; Sugerir junto aos professores regulares as explicações das idéias essenciais abordadas nos conteúdos estudados, utilizando recursos de imagens, teatros, cartazes, maquetes; Trabalhos com jogos de cartas, memórias e dominó de gravuras estimulando a socialização de Gilvan com seus colegas (Plano do AEE- Educando Gilvan).

A Nota Técnica nº 24 dispõe que o planejamento e organização do AEE devem considerar as características individuais de cada estudante, com a elaboração do plano de atendimento com vistas a eliminar barreiras que dificultem ou impedem a interação social e a comunicação (BRASIL, 2013).

Conforme verificamos, essa orientação não foi seguida nos planos do AEE para Joaquim e Gilvan. Nesse sentido, cabe dizer que, ainda que os educandos apresentassem características semelhantes, as atividades planejadas não poderiam ser as mesmas. Ou seja, a professora não deveria ter igualado os atendimentos, desconsiderando as particularidades dos sujeitos. Diante disso, indagamos à professora Diana, no momento das sessões de autoconfrontação, sobre a construção e efetivação do plano do AEE, ao que ela respondeu:

O plano a gente faz aqui. O plano do AEE é em cima das dificuldades da criança. Não é? A gente não faz esse vínculo com o conteúdo que esta sendo dado em sala de aula não. A gente faz em cima da dificuldade que a criança está tendo, porque com que a gente trabalha? Com os instrumentos para que essa criança possa aprender em sala de aula. Possa se desenvolver. Todo o planejamento é pensado só na criança que está sendo feito o plano de atendimento [...] a gente não faz o plano em cima do planejamento pedagógico do professor (Autoconfrontação 2).

No exposto acima, a professora Diana afirma que criava o plano do AEE a partir de suas concepções sobre as necessidades de cada educando. No entanto, observamos que sua fala não se materializava na prática da atividade prescrita. Outro ponto que

identificamos é que o plano do AEE concebido pela docente não tem vínculo com o conteúdo da sala de aula, indo contra o exposto em diversos documentos legais (BRASIL, 2009; 2010; 2013^a).

Dessa forma, o plano não deve apenas ter vínculo com a sala de aula, mas ser elaborado e executado junto aos professores da sala de aula. Realidade está que não acontece no ambiente da pesquisa.

Percebemos ainda que o planejamento e execução dos conteúdos relacionados ao AEE não condizem com os conteúdos da sala de aula, embora Diana acredite que tal prática esteja correta. Em diversos momentos da pesquisa, ela afirmou que seu trabalho é auxiliar na aprendizagem do educando e assim fomentar a aquisição do conhecimento em sala de aula e que tal realidade não condiz com a necessidade de parceria junto ao professor de sala.

Então o que a gente faz aqui [na SRM] é dar os estímulos para que essa aprendizagem de lá [sala de aula] aconteça (Autoconfrontação 1).

A gente trabalha com os instrumentos para que essa criança possa aprender em sala de aula. Possa se desenvolver (Autoconfrontação 2).

Efetivamente, as ações da docente junto aos educandos Nicolas, Joaquim e Gilvan diziam respeito às atividades psicomotoras realizadas através de jogos e atividades pedagógicas. Essas ações vão ao encontro do exposto na atividade prescrita no plano do AEE visualizado anteriormente, a saber: utilização dos jogos de carta, memória, quebra-cabeça, o uso de *softwares* educativos, entre outros.

Por outro lado, não nos foi possível observar a execução ou realização de atividades que envolviam, por exemplo, o uso de material concreto e fichas de palavras, conto e reconto utilizando fantoches, introdução o uso de um sistema de comunicação alternativa e painel de gravuras, entre outros. De fato, não conseguimos acompanhar os dois dias de atendimentos do AEE reservados aos três educandos. Contudo, sempre que buscávamos obter informações junto à professora sobre o atendimento anterior tais aspectos nunca foram mencionados.

Sobre a atividade prescrita e o trabalho realizado, Murta (2008) destaca que muitas vezes o professor enfrenta problemas inesperados, exigindo a modificação do plano ou recriação da sua ação docente. Assim, não temos aportes significativos para discutirmos o que de fato foi realizado a partir do que havia sido anteriormente prescrito.

No plano do AEE dos três educandos, estava prescrito que a professora Diana iria:

Realizar juntamente com os professores atividades com a utilização da linguagem de signos contextualizados; Sugerir junto aos professores regulares a explicações das idéias essenciais abordadas nos conteúdos estudados, utilizando recursos de imagens, teatros, cartazes, maquetes (PLANO DO AEE- NICOLAS; JOAQUIM; GILVAN).

Essas ações não foram notadas no decorrer da pesquisa. A partir do exposto, perguntamos a Diana quais atividades ela desenvolvia junto aos professores da sala de aula, visto que a proposta que envolve a política do AEE se apresenta como um serviço de apoio à escolarização do educando centrada em seu desenvolvimento em sala de aula (MENDES; MALHEIRO, 2012). Nesse sentido, a docente relatou que participava de reuniões junto aos professores e nelas se organizava sobre como estava transcorrendo a aprendizagem do educandos nos diferentes ambientes. Vejamos sua fala:

Na realidade são três reuniões. O planejamento é uma vez por mês. Tem a reunião geral no começo de cada semestre, que é a semana pedagógica e tem o planejamento todo mês (Autoconfrontação 2).

As reuniões ocorreram de forma pontual. De fato, os dispositivos legais mencionam que o professor do AEE deve estabelecer parceria e atuar diretamente com o professor da sala regular, mediante colaboração entre ambos (BRASIL, 2001; 2011^a). Porém, a professora Diana relatava as dificuldades para estabelecer parcerias com os professores da sala comum, havendo apenas solicitações e cobranças de seus colegas:

A gente não dá material de sala de aula. Até é uma coisa que os professores ficam esperando que a gente pegue um A, um B e um C e vá alfabetizar a criança. O objetivo da sala de recursos [multifuncionais] não é esse (Autoconfrontação 2).

A responsabilidade da sala de recursos [multifuncionais] é uma e a do professor da sala de aula é outra. A parte pedagógica e a parte de alfabetizar é dele. Como ele vai fazer isso? Ele tem de buscar. A gente até dá umas dicas para eles, mas as atividades, como é que ele vai fazer, como ele vai inserir a criança nas atividades, ele vai ter que buscar. Eu não posso estar estudando por ele. Eu pesquiso, eu estudo dentro do meu âmbito de trabalho, do meu limite aqui em sala, mas é porque a gente tem isso aqui mesmo. Acho que você até já viu por aqui: “Diana me dá uma atividade para fazer com fulano”, “Tem um joguinho aí para eu jogar com o fulano?” A sensação é que o AEE só joga [risos]. “Me dá um joguinho para fazer com fulano”. Não é bem assim! Fulano tem que estar adaptado para aquelas atividades (Autoconfrontação 2).

Quanto às solicitações das professoras de sala comum, observamos que Diana fazia aquilo que considerava ser necessário e prescrito para a sua função, como dar dicas sobre possíveis ações, auxiliar na resolução de algum conflito envolvendo os educandos atendidos por ela, participar das avaliações dos educandos e contribuir na flexibilização

das avaliações (DIÁRIO DE CAMPO, 03/04/2013; 22/05/2013). Todavia, a docente demonstrou em diversos momentos não acreditar ser sua incumbência entregar as atividades a serem realizadas em sala de aula ou colaborar na superação das dificuldades de alfabetização de sua colega.

De fato, na escola pesquisada não podíamos afirmar que existisse parceria entre as professoras do AEE e da sala de aula. Embora trabalhassem no mesmo horário, não havia um momento em que as duas conversassem e trocassem informações, a não ser nas reuniões de planejamento citadas anteriormente. Nessa perspectiva, o estudo de Milanesi (2012) aponta que o trabalho da professora do AEE é direcionado cotidianamente ao educando, ficando a parceria com os professores da sala de aula em segundo plano, dificultando as possíveis transformações das práticas pedagógicas destes professores, como recomenda a política da inclusão escolar. Ainda sobre isso, Garcia (2013, p.109) expõe que:

Podemos dizer que em grande medida o *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial. Nessa direção, a perspectiva inclusiva não parece contribuir, de modo geral, para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que a difusão de ideias inclusivas favoreça a aceitabilidade da presença desses estudantes na escola e que, de modo particular, os estudantes com desempenhos compatíveis com as rotinas escolares venham constituindo casos de sucesso.

Estes resultados mostram que é necessária a busca de soluções para que esta parceria preconizada aconteça, visto que toda a comunidade escolar só tem a se beneficiar com isso. Não obstante, é preciso levar em consideração que essa realidade é contingenciada por uma série de fatores, entre os quais a falta de um horário em serviço disponível para este encontro, assim como a ausência de interesse mútuo entre as professoras.

Segundo Glat e Pletsch (2012), a atual política de educação inclusiva se insere num ambiente amplo (escola), que possui implicações de ordem estrutural, organizacional, recursos humanos, entre outros, por vezes não são cogitados nas diretrizes oficiais. Corroborando com este pensamento, Mendes e Malheiro (2012) afirmam que as diversas funções do professor do AEE reduzem, por vezes, o tempo hábil que este profissional teria para realizar a parceria com o docente da sala de aula. Assim, ao refletirmos sobre estes aspectos, identificamos que culpabilizar Diana sobre a inexistência

desta parceria seria um erro, visto que as dificuldades vão além das características inerentes ao sujeito.

Sobre a atividade que executa junto aos educandos com TEA, Diana relata que:

O AEE, ele vê o aluno com autismo numa maneira que você vai criar as coisas para esse aluno com autismo. Nada muito certo. Então, é uma criação o que eu vou fazer com ele. O plano de atendimento do aluno com autismo é completamente diferente. Eu acho que o autismo no AEE é o maior desafio, porque não tem receita nenhuma para a criança com autismo. Então, pra mim está em construção, porque não tem receita. Diferente do de baixa visão, porque aí você tem receita. Eu vou trabalhar com lente, com isso. No autismo não tem, então com o que eu vou trabalhar? Que instrumento eu tenho? Eu acho que a gente está formando o laboratório, criando um instrumento para trabalhar com eles (Entrevista semiestruturada - 2012).

O AEE para o educando com TEA deve ser realizado de forma complementar, “como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais”, conforme o decreto que rege o atendimento (BRASIL, 2011^a).

O MEC disponibiliza um fascículo relacionado ao educando com TEA, de autoria de Belisário Filho e Cunha (2010). A publicação dá ênfase aos aspectos conceituais do transtorno, deixando apenas um espaço de 13 linhas para o AEE voltado a este público. Nele, Belisário Filho e Cunha ressaltam que os educandos devem frequentar o AEE e que o professor necessita contribuir com os demais na elaboração de recursos e rotina escolar. Na obra, está posta a necessidade dos educandos se utilizarem dos recursos pedagógicos e de acessibilidade provenientes da SRM. No caso em análise, Diana executava na SRM atividades de cunho psicopedagógico para seus educandos e o AEE possuía certa rotina, que pode ser verificada pelas observações, em diário de campo (03/04/2013; 15/05/2013; 22/05/2013), dos momentos que foram consentidos de ser observados. Estes aconteciam da seguinte forma:

- Inicialmente, Diana preparava os materiais e os deixava em cima da mesa de trabalho, caso fosse usar jogos pedagógicos. No caso de uso do computador, o mesmo era ligado e o *software* separado e deixado junto ao aparelho.
- Após este momento, ela se encaminhava até a sala do educando para buscá-lo e o trazia geralmente de mãos dadas. No caso dos educandos Joaquim e Gilvan, os mesmos vinham acompanhados de suas auxiliares de sala.

- Na sala de recursos multifuncionais, ela dava início ao atendimento. O mesmo consistia em diversas atividades com o mesmo conteúdo e durava cerca de 30 minutos. Em nenhum dia observado, o atendimento chegou a durar 50 minutos.
- O atendimento educacional era norteado por atividades, separadas previamente pela professora. Assim, o educando começava uma tarefa, geralmente um jogo, depois passava para outra e ao término dessas, o atendimento era encerrado. Quando o atendimento educacional era realizado no computador, a professora utilizava o *software* **Coelho Sabido** (único *software* utilizado pela professora), seguindo a mesma rotina. As várias atividades do programa eram realizadas e, após 30 minutos, a sessão de AEE era finalizada.
- Após o término das atividades, Diana levava o educando até sua sala e retornava para a SRM, organizando os materiais para o próximo atendimento.

Vejamos, a seguir, um trecho do Diário de Campo que nos auxiliou na observação da rotina de trabalho mencionada anteriormente.

Ela [Diana] foi buscar Nicolas às 08h55m (antes foi o café com a direção). Terminou às 9h30m. Hoje foi trabalhado a continuação do *software* Coelho Sabido [utilizado no atendimento anterior (08/05/2013)]. Nicolas realizou bem a atividade, possui conhecimento dos números (soma) e complementação, inclusive sequência. No jogo com as letras, ele também realizou a atividade bem, reconhecendo as letras e as iniciais do seu nome. Às 10hs, Diana pegou o Joaquim e trabalhou com ele o *software* do coelho sabido (jogo diferente do utilizado por Nicolas). Terminou às 10h30m. O atendimento foi tranquilo e a saída dele do computador também. Através do *software*, ele demonstrou conhecimento das vogais. Diana trabalhou com oralidade e reconhecimento dos animais, cores e formas. Foi bem satisfatório observar o progresso da fala. Hoje Gilvan não veio, por isso não houve AEE para ele (Diário de campo - 15/05/2013).

Todos os atendimentos na SRM envolviam atividades. Um exemplo disso está descrito no Diário de Campo (03/04/2013): “Diana no início do dia relatou que iria trabalhar a percepção visual através dos aspectos psicomotores com o Nicolas”. Foi buscar o educando e logo utilizou o Jogo 60 Segundos (jogo de encaixe que trabalha figura-fundo); após o término deste, seguiu a atividade com o jogo de cartas de sombras

do Patati-Patatá¹⁵. Todas as sessões eram estruturadas e repletas de atividades. Assim, em cada atendimento eram utilizadas duas ou três atividades, como na sessão de AEE descrita anteriormente. Quando as atividades eram mais simples, havia cerca de quatro ou cinco delas; inclusive, quando havia a utilização do *software Coelho Sabido*, a docente procurava realizar o maior número possível de atividades presentes no *software*. Silva e Almeida (2012, p.63) relatam que:

[...] a educação de uma criança autista é uma experiência que exige do educador uma organização pedagógica direcionada ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, sendo assim, na inclusão escolar é fundamental reconhecer as diferenças dos alunos no processo educativo e buscar a participação e o avanço de todos, trabalhando com novas práticas pedagógicas.

A partir desse depoimento, passamos a considerar que o atendimento para estes educandos deveria ser estruturado de forma a desenvolver suas habilidades e competências, não apenas uma prática com um fim em si mesma. Isto é, deveria possuir relação direta com as necessidades do educando, visto que “a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado”, de acordo com Vigotski (2009, p.72).

Desse modo, quando Diana optava por um grande número de atividades para serem desenvolvidas em um curto espaço de tempo, limitava as possibilidades de desenvolvimento que poderiam ser desencadeadas caso optasse pela exploração do conteúdo, principalmente quando a docente utilizava um método de ensino convencional para os educandos que atendia, os quais carecem de diferentes abordagens de ensino (GOMES; MENDES, 2010).

No caso em análise, a prática da professora envolvia excesso de atividades, geralmente desvinculadas dos conteúdos da sala de aula comum e com enfoque exclusivo na utilização dos materiais disponíveis na SRM. Esses materiais, segundo Braun e Vianna (2011), possuem o objetivo de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, visando desenvolver os conteúdos inerentes à sala de aula comum, ainda que de forma diferenciada, não devendo nortear exclusivamente a ação do professor do AEE.

Diante dos aspectos apontados, há a necessidade de trazer à tona questões relacionadas às atividades executadas pela professora Diana, abrangendo a forma como

interagia com aos educandos que atendia. A seguir, iremos averiguar, através das sessões de autoconfrontação simples, as reflexões realizadas pela docente sobre suas atribuições.

4.3. Reflexões sobre a Atividade docente por intermédio das sessões de autoconfrontação simples

Analisaremos aqui as sessões de autoconfrontação simples, dando ênfase aos movimentos reflexivos realizados pela professora Diana a partir dos episódios, considerando a sua atividade junto aos educandos com TEA. Como sessões produziram reflexões semelhantes e ao mesmo tempo complementares, optamos por analisá-las concomitantemente.

Para Clot (2007), a autoconfrontação permite ao profissional descrever a situação de seu trabalho ao pesquisador, levando-o, ao mesmo tempo, a refletir sobre sua atividade de forma única. Nessa ocasião, o docente vivencia sua ação em outro momento, em outras condições, sob um novo ponto de vista. Pode atravessar crises, pondo-se a pensar sobre suas ações, sobre o que pode ser possível e o que parece impossível em sua atividade, apropriando-se das possibilidades de mudanças gestadas pelo processo (SOARES; BARBOSA, 2010).

Nas sessões de autoconfrontação, buscamos obter de Diana informações concernentes aos objetivos das atividades realizadas por ela na AEE. Vejamos o que a docente nos relata:

Naquele dia [o objetivo] era trabalhar com o *software*. [...] O *software*, ele está sendo usado para as questões das dificuldades do Nicolas. Quais eram as dificuldades do Nicolas? Escolha. Dificuldade do Nicolas é a coordenação motora, que a gente usa com a utilização do mouse, a gente usa muito bem, quando a gente faz o planejamento do ano, a gente coloca tudo que precisa ser trabalhado com ele (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

Era a percepção das partes do corpo. A percepção do que era lado da frente do que era lado de costas, do que era esquerda, do que era direita. Você ter que pegar braço esquerdo e encaixe no lado direito. Pegou cabeça do menino não se importando se era do menino ou da menina. Nos objetivos da percepção pesa qual a localidade do corpo, mas não houve. Foi uma questão de encaixe apenas (Autoconfrontação 1 - Montando e desmontando).

Perceber a parte psicomotora [aluno] e, avaliar a parte psicomotora. Não só avaliar ele, trabalhar essa parte psicomotora dele. Trabalhar percepção visual, trabalhar correspondência de um com o outro (Autoconfrontação 1 - Leva para a mamãe dele).

Nos fragmentos acima, apreendemos que Diana executava suas ações objetivando intervir e avaliar. Cabe ressaltar que houve uma avaliação psicopedagógica inicial do educando, conforme consta no Diário de Campo (27/02/2013). Em diversos momentos, a professora afirmava que todo o processo de ensino tinha íntima relação com a avaliação, inclusive no ambiente da SRM:

Uma coisa que a gente discute muito. O processo de avaliação–intervenção está completamente ligado entre si. Nunca se está só intervindo sem estar avaliando, nunca se está avaliando sem estar intervindo. Por exemplo, a gente faz uma atividade com ele, psicomotora, então o objetivo não era mais esse. Aí vai colocando coisas novas para reavaliar a capacidade dele [...]. Tanto avaliar quanto intervir. É isso que eu estou dizendo. As duas coisas estão muito entrelaçadas, porque eu uso o material para intervir e vejo que não precisou de intervenção, porque aquilo ele já tinha aprendido, então isso já é uma avaliação também. Aí passo para uma mais avançada (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

O AEE tem um papel, geralmente a gente está avaliando o tempo inteiro, porque quando a gente percebe que aquela criança já conseguiu adquirir isso a gente fecha um ponto mais. Isso também é avaliação (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

A avaliação é algo que repercute na fala e na atividade da professora, sendo esta o ponto de partida para a prática pedagógica, permeando todo o processo educativo, não sendo dissociada, pois, no momento de ensino e aprendizagem. Para Covatti e Fischer (2012 p.308), a avaliação “deve permitir questionamentos e estabelecer relações que legitimam os saberes e, sobretudo como compreendemos o processo de construção de conhecimento”. Seguindo esse preceito, Diana considerava que o AEE associava a todo o momento a intervenção à avaliação. Inclusive, relatava ser este um dos objetivos de sua atividade, pois, ao observar que o educando adquiriu tal conhecimento, direcionava sua atividade para novos ensinamentos. Mas, no decorrer da pesquisa, essa posição não foi observada na prática, visto que sua ação era pontual e realizada após a execução das atividades escolhidas para aquele dia.

No decorrer desta categoria, exploraremos a questão do excesso de atividades presentes em um mesmo atendimento educacional e como essa avaliação para a intervenção mencionada não ocorre. Traremos ainda a falta de parceria entre Diana e as professoras da sala de aula comum. Ao observar o episódio **Ele não erra nunca**, a docente demonstrou satisfação, pelo fato de o educando mostrar autonomia para realizar a atividade:

Eu não esperava que nessa atividade da Matemática, ele fosse se destacar assim. O aspecto matemático estava sendo uma incógnita para o Nicolas, mesmo, porque na sala [de aula comum] não dá muita ênfase a esse aspecto matemático. Está dando ênfase ao aspecto da alfabetização. Agora é uma caixinha de surpresas. Não sabia que isso ia acontecer (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

Nesse enxerto, observamos a desarticulação entre os conteúdos desenvolvidos na sala de aula e na SRM. O AEE necessita da articulação entre esses dois ambientes para possibilitar o progresso da aprendizagem do educando. De fato, o AEE não deve funcionar como reforço escolar do que é posto na sala de aula, mas ele tem papel de estimular o desenvolvimento do educando. Lazzeri (2010) acredita que o AEE para os educandos com TEA funciona como ponte para ofertar de forma diferenciada e significativa o conteúdo exposto na sala de aula.

Desse modo, os objetivos traçados pela professora Diana pareciam não estar relacionados com aqueles da sala de aula, sendo exclusivos ao plano do AEE criado por ela para o educando. Assim, a finalidade da atividade **Ele não erra nunca**, de acordo com a docente, era trabalhar a percepção visual através da atividade com os números.

A professora sabia que o educando possuía conhecimentos referentes aos números, porém desconhecia que ele já realizava cálculo matemático mental. Dessa forma, demonstrou, durante a sessão de autoconfrontação, entusiasmo com a autonomia revelada por Nicolas ao realizar a atividade e demonstrar os conhecimentos que possuía. Ela disse:

Achei legal que cumpriu tudo que a gente tinha planejado e, foi legal porque a gente descobriu uma maneira de perceber [o Nicolas] no âmbito do raciocínio matemático [...] Porque [nessa atividade] ele não contava em dedo, não contava em nada. Era cálculo mental mesmo e sabia quantos tinha que colocar para preencher [o foguete], então facilitou essa percepção.

Pesquisadora: E você já sabia ou imaginava se ele tinha o conhecimento para realizar aquela atividade?

Na Matemática não. O restante, os outros *softwares* [atividades do *software*], eu já sabia. Dentro da Matemática, ele sobreviveu, porque nas atividades daqui [SRM], ele não contava. Nas avaliações de seriação, ele ainda tinha um pouquinho de dificuldade. Então, no *software*, ele mostrou aquilo através do joguinho dele (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

Parece-nos importante destacar que o jogo em questão foi idealizado para crianças de três a cinco anos e que Diana não acreditava que Nicolas fosse capaz de realizá-lo corretamente, o que mostra falhas no processo de avaliação das capacidades do educando. Conforme Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), os docentes têm dificuldades em

acreditar que estes educandos aprendam pelas vias usuais, surpreendendo-se quando os mesmos realizam ações não ensinadas pelo professor. Ainda sobre isso, a professora Diana ponderou que:

Foi uma atividade de sucesso, mas uma atividade que ele não necessitaria, mas é preciso aumentar o nível. Foi de sucesso, porque ele cumpriu tudo como o esperado, e, até se entusiasmou porque ele nunca tinha visto, nunca tinha feito este, mas você percebe que é uma criança, que um computador, não é uma criança que não sabe mexer. Ele lida bem com o computador (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

Ao perceber o sucesso da atividade, a professora Diana demonstrou surpresa ao perceber o desenvolvimento do educando na atividade, como indica o seguinte relato:

Eu fiquei muito feliz com o resultado dele [...] eu achei que eu deixei assim transparecer a surpresa de ter acertado, depois eu relaxei mais (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

É um processo. O objetivo foi alcançado. Ele trabalhou a parte psicomotora dele, trabalhou a parte psicomotora, a parte da percepção visual, trabalhou a parte do “eu sou capaz”, “eu consigo”, não é? Eu consigo terminar uma atividade (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

Contudo, nem todas as atividades, segundo o ponto de vista da professora, foram exitosas. Ao discutirmos o episódio **Montando e desmontando**, Diana afirmou que não conseguiu realizar o planejado - “Não como eu queria” -, e explicou como planejou:

Num primeiro momento, vou deixar livre para ele montar; num segundo momento, eu ia trabalhar: pegue o braço direito e assim por diante. O que aconteceu nessa atividade é que não estava havendo um interesse dele. Não estava havendo a ação dele. Ele estava fazendo do mesmo jeito. Frustra você. Fica poxa, com aquela sensação... Poxa, não está adiantando nada. Ele apenas está encaixando. (Autoconfrontação 1 - Montando e desmontando).

Para Soares e Barbosa (2010, p.48), “ao descrever sua atividade para o pesquisador, o sujeito, mediado pelo recurso da filmagem, atravessa crises e é implicado a pensar sobre suas ações, sobre o que pode ser possível e o que parece impossível em sua atividade”. Assim, o professor reflete e busca diferentes formas de executar a mesma atividade; procura realizar aquilo que poderia ter sido feito com vistas a um melhor desenvolvimento do educando.

No caso da professora Diana, esta coloca todo o foco no educando, responsabilizando-o pelo insucesso na realização de atividades. Importante destacar que no dia da atividade mostrada na autoconfrontação 1 **Montando e desmontando**, Nicolas manifestava reações diferentes das habituais, entretanto não se recusou fazer a atividade, embora executasse-a sem a presteza que a professora acreditava que ele teria.

Não há como culpabilizar o educando por não reagir conforme o esperado pelo professor, nem como desvelar o porquê de a atividade ter acontecido de forma diferente do planejado. Sobre isto, Coscia (2010) observa que o processo de aprendizagem pode ser diferenciado. No entanto, o imprevisto por vezes gera no professor menos preparado a sensação de recusa a aprender por parte do educando. É o que revela Diana, quando foi questionada se o objetivo proposto para a atividade **Montando e desmontando** havia sido alcançado, ao que a docente respondeu:

Não, não atingi o objetivo, mas às vezes é assim: você programa tudinho, dá tudo errado. Não errado, termina tendo outro objetivo. Você sai por outro lado, você trabalha outras coisas, mas não trabalha necessariamente aquilo que você queria. [...] Eu não atingi o objetivo, então eu já tentei mudar o caminho programado. Eu vi que não ia dar realmente. Ele estava bem fechado para aquilo, ele queria mudar e acabou-se. Você perguntava [se refere às solicitações do encaixe da percepção corporal] ele botava de qualquer jeito [trocava, por exemplo, braço direito pelo esquerdo e tentava encaixar] (Autoconfrontação 1 - Montando e desmontando).

Ao ser confrontada com o episódio, Diana reconheceu que o planejado para atividade não pôde ser realizado e que seus objetivos tiveram que ser alterados. A percepção do fracasso do seu objetivo inicial para o exercício foi atribuída à forma como o educando realizou o jogo – por tentativa e erro. A docente avaliou os acontecimentos do seguinte modo:

Eu achava que ele ia [fazer], perceber. Me surpreendeu o Nicolas não perceber, mesmo porque ele já sabe o que é esquerda, o que é direita. Eu achava que ele ia. Isso aqui é um menino, mesmo porque a forma típica dele não é assim. Vou pegar todas as peças e vou montar um menino de frente. Vou pegar todas as peças e montar um menino de costas e isso não aconteceu (Autoconfrontação 1 - Montando e desmontando).

Diana esperava que Nicolas conseguisse montar o quebra-cabeça. Como isso não aconteceu, estranhou. De fato, o educando aparentava não saber fazer os encaixes necessários para a formação do corpo humano. Suas tentativas pareciam ser aleatórias, pois não considerava a peça que estava sendo utilizada. Diante da situação, a docente ficou sem ação. Desse modo, o AEE aconteceu de forma silenciosa, com recusas, brevidade (terminou em 20 minutos) e pontuais intervenções de Diana para mudar as respostas do educando.

As ações de recusa e o insucesso na atividade poderiam ter sido evitados caso Diana tivesse optado por uma mediação repleta de intencionalidade e por instruções

verbais, utilizando ainda outros recursos concretos e/ou visuais que auxiliassem Nicolas a superar suas dificuldades. Nesse sentido, é imprescindível compreender, como bem coloca Griz (2009, p.63), que “o professor-mediador representa aquele que se situa como acolhedor das respostas da criança, uma vez que busca compreender o caminho que percorre para chegar à solução do problema, desencadeando o sentimento de competência na criança”.

Portanto, é necessário que professor, tanto em situações de sucesso como de fracasso, possua flexibilidade para lidar com ambas as situações. Sobre isso, Diana considerou que:

[...] eu acho que a flexibilidade profissional, você planeja uma coisa, mas nem sempre nosso “cliente” digamos, está para aquela coisa hoje. Então, geralmente tem que ter aquela carta na manga para ele não ir para o outro lado, mudar o que você planejou, ter essa flexibilidade. Não adianta bater nessa tecla, porque um certo dia irá, então eu guardo [a atividade], e vou trabalhar outras coisas, em um momento que ele esteja mais receptivo, eu vou trabalhar com essa possibilidade [...] eu acho que eu já estou madura para saber. Poxa... planejei então eu vou por outro caminho. Vou ilustrar por outro caminho, então vamos aproveitar o que eu posso aproveitar, tentar um outro caminho, sair já dessa corrente que tem que ser assim, assim, assim, assim. Vamos fazer assim. Vamos fazer assim, assim, assim, assim, flexibilidade, respeitando o limite do outro. [...] eu saio dessa atividade sabendo que tem momentos que a gente tem que flexibilizar (Autoconfrontação 1 - Montando e desmontando).

O recorte anterior nos revela a visão de Diana sobre a flexibilização da atividade docente mediante os imprevistos que acontecem durante o processo. No entanto, na atividade mencionada a professora não conseguiu de forma eficaz trabalhar com a flexibilidade para assim auxiliar o educando a desenvolver-se na atividade. Os professores necessitam ser flexíveis, visto que lidam com pessoas que são imprevisíveis, que possuem estilos próprios, características pessoais particularizadas e sentimentos que mudam a sua forma cotidianamente. O indivíduo é um ser sócio histórico, que reage a seu tempo e a sociedade que lhe cerca, ressalta a teoria de Vigotski (1930/2009).

O fragmento anterior possibilita ainda refletir sobre o conceito de cliente utilizado pela professora ao falar do educando Nicolas. Isso nos remete diretamente ao fato de a docente também atuar como psicopedagoga no seu cotidiano. No caso, temos uma profissional que no turno da manhã trabalhava como professora do AEE e no turno da tarde desempenhava a função de psicopedagoga. Dessa forma, temos um educando percebido como cliente por Diana e o trabalho executado por ela seguindo vias

psicopedagógicas, ainda que o serviço que deveria ser ofertado fosse o definido pelo artigo 3º, do decreto nº 7611/2011, a saber:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011^a).

Tais são os serviços que deveriam ser desenvolvidos pela professora Diana. Contudo, a sua atuação enquanto psicopedagoga deixava lacunas no desempenho da função no universo escolar de Nicolas, fazendo com que o educando ficasse à margem dos potenciais benefícios ofertados pelo preconizado para o AEE.

Ainda sobre atividade docente de Diana, observamos que, em diversos momentos, as ações executadas na SRM eram direcionadas ao cumprimento de atividades que gerassem satisfação ao educando, deixando, conseqüentemente, a professora refém do querer da criança. Essa forma de agir era recorrente, como podemos notar em seu depoimento, quando afirma que fazia as atividades que o educando queria, desejava, tinha prazer. Vejamos:

É muito claro, você percebe claríssimo quando ele está satisfeito naquela atividade, porque ele transmite essa alegria, então você percebe, eu acho que qualquer processo de aprendizagem, seja ele pedagógico ou não, ele precisa desse desejo, desse prazer de estar ali. Se não tiver esse prazer até vai porque você está forçando a barra que nem uma criança que odeia estudar e a mãe tome-lhe estudo de goela abaixo pra ele. Ele aprendeu entre aspas. Ele cumpriu o que a mãe estava mandando, o que a mãe estava comendo. Não houve prazer. Não houve aprendizagem e é interessante que quando ele consegue uma etapa, isso já nos olhos, nos gestos, você já mostra poxa ele aprendeu. Está feliz porque aprendeu, porque a sensação de ter conseguido, aprendido é muito boa (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

Sem dúvidas, esse sentimento de prazer durante o aprendizado é algo positivo (SMEHA; FERREIRA, 2008). Entretanto, não pode limitar a ação do profissional docente, como acontecia com o educando Joaquim, que somente permanecia na SRM quando as atividades eram realizadas no computador. Sobre isso Diana disse:

Eu estou tendo mais dificuldade de tirar [o Joaquim] do computador que ele já associa rapidamente e quer ir só para o computador. Então, ele se nega a fazer qualquer outra atividade (Autoconfrontação 1 - Leva para a mamãe dele).

Diana sempre mencionava a dificuldade que tinha para tirar o educando do computador. Mas, em todas as atividades do AEE observadas durante a pesquisa, ela usou o recurso computador com Joaquim. Em todas, elas usou o *software* **Coelho Sabido** em duas versões diferentes: **Estrela Cintilante** (Jardim), e **Maternal**¹⁶ (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2013; 22/05/2013). Sobre a utilização dos *softwares* com o educando, a docente afirmou que:

[...] levaria um tempo que ele conseguisse perceber que a sala de recursos [multifuncional] não é computador até para entrar nas outras coisas. [...] Eu gosto dessas atividades [com o *software*] porque eles [Joaquim e Nicolas] ficam muito felizes. Então, dá prazer na gente em ver eles fazendo aquilo, diferente de quando você pega uma atividade de mesa e ele não quer e você vai por aqui. É aquela briga de foice com eles para tentar com que eles façam a atividade de mesa (Autoconfrontação1 - Leva para a mamãe dele).

Ainda sobre essas dificuldades com Joaquim, Diana relatou que:

Eu não gosto de usar o computador com ele [Joaquim] porque ele já teve um problema sério em relação a só querer ficar em computador. Então, eu usei mais a critério de experiência, tanto é que eu queria lidar com essa questão tira o computador, porque eu preciso trabalhar ele em mesa e não no computador, porque realmente ele já tem essa confusão dentro da escola que ele está sempre trabalhando dentro do laboratório de informática (Autoconfrontação1 - Leva para a mamãe dele).

Nesse fragmento, notamos que Diana refletiu na autoconfrontação, posicionando-se sobre o motivo de não gostar de trabalhar no computador com o educando. Apesar disso, não modificava a sua ação, pois continuava a usar o computador como único recurso¹⁷ para lidar com Joaquim. Sobre isso, a professora disse:

Eu gosto dessas atividades [uso do *software* no computador] porque eles ficam muito felizes, então dá prazer na gente em ver eles fazendo aquilo. Diferente de quando você pega uma atividade de mesa e ele não quer e você vai por aqui e aquela briga de foice com eles para tentar com que eles façam e não eles vão (Autoconfrontação1 - Leva para a mamãe dele).

A adequação do atendimento/atividade buscando atender ao gosto do educando ocorreu também com Nicolas, quando este se recusou a realizar a atividade da percepção

¹⁶ Disponível em: <http://www.coelhosabido.com.br/softwares-educativos/58-coelho-sabido-maternal>. Acessado em 16 de fev de 2014.

¹⁷ Cabe lembrar que observamos o atendimento apenas uma vez por semana, durante 06 meses, embora que neste dia perguntávamos o que havia sido feito no dia anterior (segunda-feira) e a professora relatava sobre o uso do computador. Quando isso não ocorria, o educando havia faltado e não houve atendimento ou por visita da técnica da educação especial não havia tido atendimento (Diário de campo, 20/03/2013; 03/04/2013; 29/05/2013).

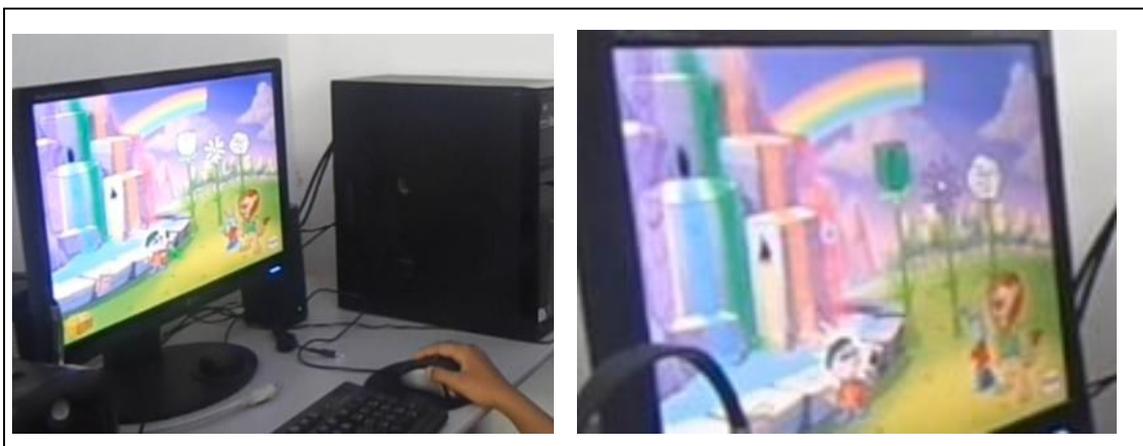
corporal, que compõe o episódio da autoconfrontação **Montando e Desmontando**.

Vejamos:

Nicolas tem uma grande dificuldade de fazer as coisas se a gente não aprovar. Então, ele só faz quando tem aprovação. Você vê que ele fica parado, esperando dizer vá. Aí ele clicava, pra ir até na cor. Ele parava na cor vermelha, mas ele só clicava quando eu dizia vá. Aí ele ia, porque ele tem essa dificuldade de ir por si só. Ele precisa da aprovação do outro (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

O recorte é mais bem compreendido ao relembramos que a atividade era realizada por intermédio do *software*, cabendo ao educando pintar as flores de livre escolha (figura 8).

Figura 8 – Atividade do *software* Coelho Sabido



Fonte: Elaborada pela autora

Nessa atividade de colorir por livre escolha, Diana estimulou, em um primeiro momento, o educando a realizar a atividade. Em um segundo momento, contudo, impediu que ele realizasse. “Eu tinha de trabalhar essa questão dele optar, fazer e não fazer, não é?” (Autoconfrontação 2 - Agora é com você). Entretanto, ela declarava, em diversos momentos, que Nicolas tinha dificuldades na autonomia, como podemos observar a seguir:

Eu já esperava aquilo, porque tudo que a gente faz com o Nicolas, que deixa ele solto, ele não gosta. Então, a gente introduz várias coisas que bota para ele escolher e até no horário de lanche, até numa fala que tinha feito com a mãe, peça pra ele escolher, quer esse biscoito ou esse biscoito? Para trabalhar esse querer dele. [...] então ele não tem espontaneidade, não tem autonomia de ir por si só. A gente trabalha muito isso desde a sala de aula. [...] Isso dentro da atividade, nós já estamos tentando. Porque ele não tem esse poder de escolha, se eu botar duas atividades aqui e disser escolha: ou esse, ou esse? Ele fica olhando para mim, como quem diz: diga o que é que vou fazer. Você vê em alguns momentos, ele faz isso. Tanto pra dizer é assim, está certo como para escolha. Quando tinha um que era só de escolha. Você viu que ele

não ia. “Qualquer cor Nicolas”. Ele botava o dedinho “quer o vermelho?”. Ele precisava ouvir de mim, se aquilo podia. Como se tivesse medo, não de errar, mas de ter a escolha do outro (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

De fato, observamos que em uma atividade que trabalha estas questões, a professora permite a não realização, tolhendo a aquisição da autonomia necessária ao educando. Nesse sentido, Diana afirmou, no momento da sessão de autoconfrontação, que:

Eu tinha de trabalhar essa questão dele optar, fazer e não fazer. Como eu via que ele tinha optado, mas ele não tinha coragem ainda de apertar no mouse para usar aquela cor. Aí eu nomeava a cor, mas ele já estava com o mouse naquela cor, não é? Ele parava no verde e ficava esperando. “você quer o verde?”, então clica. Aí ele levava o verde (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

Refletindo sobre o exposto no relato anterior, observamos o quanto a professora Diana necessita trabalhar com a escuta do educando, para, assim, decidir o próximo passo de sua atividade docente. Corroborando com essa perspectiva, Orrú afirma que:

O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com o proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro-confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto do seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento (ORRÚ, 2012, p.101).

Assim, compete à professora analisar a ação do educando e decidir sobre a sua própria ação durante a execução das atividades propostas. Na última fala de Diana, percebemos que a docente pretendia estimular a autonomia do Nicolas. Porém, em uma das atividades direcionadas para o alcance desse objetivo, não trabalhou este aspecto. Quando indagada, respondeu a partir do que suponha que ele queria. Com isso, indagamos: que tipo de atividade e planejamento a professora realizava visando à aprendizagem do educando?

No plano do AEE estava posto:

Estimular o processo de autonomia e socialização do aluno (Plano do AEE- Educando Nicolas).

O processo de autonomia aparecia como primeiro objetivo do plano do AEE. Mas, durante atividades que trabalhariam estas questões, Diana permitiu que o educando optasse pela não realização da atividade, conforme explanado, quando caberia a ela tomar decisões sobre o processo de aprendizagem de Nicolas, de modo a não outorgar esse direito a ele. Percebemos que a docente permitiu que o educando optasse por não realizar

a atividade que estimulava a sua autonomia, fator esse citado por Diana como primordial para o desenvolvimento do estudante. A professora permaneceu usando a ferramenta, mesmo contra a vontade dela.

Por vezes, os educadores buscam na atividade docente um processo harmonioso, em que há a solicitação da atividade e sua realização imediata pelo educando. Entretanto, Orrú (2012) ressalta que nem sempre o ato de ensinar será em concordância de sentidos, haja vista que a aquisição do conhecimento pode ocorrer também através de conflitos e oposições.

Ao longo da pesquisa, observamos que, durante a ocorrência de conflitos, Diana recorria à outra atividade, não utilizando a mediação ou outra alternativa para resolver os aspectos negativos ocorridos na ação do educando. Quando abordamos sobre a situação na autoconfrontação, a professora conseguiu refletir sobre sua atividade e declarou que poderia ter modificado a atividade escolhida e executada junto aos educandos. Estudos de Murta (2008), Santos (2011) e Dounis (2013) apontam que, no momento em que o professor se depara com sua imagem, reflete sobre o que fez e sobre o que poderia ter sido feito diferente. Diana passou por situação semelhante. Suas reflexões ocorreram tanto nas situações em que o educando desenvolveu bem a atividade, como nas ações em que ele não conseguiu se desenvolver conforme o esperado pela docente. Vejamos:

Creio que sim, não faria mais com ela [atividade], pois eu já vi que para ele não é nada, né? Eu tenho que avançar com uma coisa que torne desafiador para ele, que não é, apesar de ele amar. Gostou, fez, mas não é mais desafiador. Ele já tem esse aspecto adquirido, mas fluía dessa mesma forma (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

Eu escolheria um outro [jogo] para saber até onde ele iria, mas esse aspecto não estava claro pra mim, [...] eu mudaria o software. Eu iria para um nível mais avançado dele (Autoconfrontação1 - Ele não erra nunca).

Eu poderia testar o fato de ele escutar e tentar descobrir o que era e aí você acha que você vai fazer o quê ? Tentar mais esse diálogo com ele. Acho que seria uma opção boa por si só, sem a minha intervenção. Não dizer o que tinha que fazer (Autoconfrontação1 - Leva para a mamãe dele).

Em uma das situações em que o educando não conseguiu realizar a atividade da forma esperada, Diana refletiu sobre o que poderia ter sido feito e/ou modificado:

Não, não atingi o objetivo, mas às vezes é assim. Você programa tudinho, dá tudo errado. Não errado, termina tendo outro objetivo. Você sai por outro lado. Você trabalha outras coisas, mas não trabalha necessariamente aquilo que você queria. Foi um bom trabalho, mas

mantive os objetivos que queria (Autoconfrontação1 - Montando e desmontando).

Segundo Smeha e Ferreira (2008), muitos professores têm um constructo do que será mais bem aprendido pela criança, contudo não há como prever o que a criança é capaz de aprender, nem tampouco o tempo para a realização do aprendizado. Por vezes, neste processo, as expectativas dos professores podem ser frustradas.

Em diversos momentos das sessões de autoconfrontação, Diana falou sobre o educando, a forma como ele realizou a atividade, como ele estava se sentindo. Esses aspectos apareceram de forma significativa na autoconfrontação 1, **Montando e desmontando**, retornando após dois meses, com diferentes falas, na autoconfrontação 2, **Agora é com você**.

Vejamos um dos enxertos a seguir:

Aquela da mesa por mim eu nem usava mais aquele material, mas não, eu vou refazer. Como eu vou usar aquele material? Na realidade, não é que eu usei errado. Não surtiu efeito de como manda o figurino, usar como a regra mandava usar (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

A professora ainda buscava desvelar o que tinha acontecido para o insucesso do jogo, inclusive afirmou “que não surtiu o efeito de como mandava o figurino”. De fato, a docente parecia se sentir impotente diante das dificuldades do educando e de suas próprias limitações.

Gomes e Mendes (2010) fazem menção aos obstáculos existentes no ato de ensinar educandos com TEA, dando ênfase ao tipo de metodologia utilizado, visto que o método escolhido pode ser um dos motivos do fracasso da aprendizagem. Assim, o material escolhido por Diana foi foco de reflexão, justamente pelo fato de a professora ter expectativas em relação à reação do educando durante a utilização do material. Todavia, elas foram frustradas. Indubitavelmente, a professora depositava o sucesso da atividade no recurso que iria usar, o que de fato não deveria ocorrer. Tal posicionamento pode ser visualizado na fala a seguir:

Na realidade, aquele material, no planejamento nosso [Diana e a professora do AEE do turno vespertino] de janeiro, a gente iria abordar a questão do esquema corporal, da percepção, lateralidade, etc, mas a gente não iria abordar com aquilo, no planejamento de janeiro. A gente iria abordar com cartolina, com papel sulfite maior. Ia desenhar. Era outra abordagem, quando chegou o material a gente ficou encantada. Pronto para gente trabalhar e de uma maneira muito mais lúdica. Eu não sei se o fato da gente estar preso ao que a gente planejou não deu muito efeito, [...] eu não percebi realmente o que deu errado ali (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

No relato de Diana, percebemos que houve modificação no planejamento de seu atendimento a fim de adequá-lo ao material recebido, passando assim a ideia de que os recursos norteiam as atividades executadas na SRM. O serviço do AEE objetiva identificar as necessidades do educando e estimular suas potencialidades. Compete assim a cada professor do AEE, pois, receber o recurso e decidir a forma de utilizá-lo, mas não permitir que ele defina o tipo de atendimento na SRM. O educando que frequenta esse serviço precisa desenvolver várias aprendizagens para continuar usufruindo dos conhecimentos advindos da educação formal (GOMES, 2011). Atividades sem vínculo com as necessidades do educando não beneficiará o sujeito a ter acesso aos conhecimentos acadêmicos.

A busca pelo motivo do fracasso da atividade e por uma nova forma de agir foi recorrente em ambas as sessões de autoconfrontação, como também a percepção da professora Diana de que poderia ter realizado a atividade de forma diferente:

Eu deixaria ficar tentando até desistir, porque eu acho que era a maneira de ele se provar que ali não podia, porque era ele que estava dizendo, como ele achava que podia. Então, eu ficava teimando, não como quem estava teimando assim, mas eu quero esse, eu quero esse. E é uma característica do autismo. Vou fazer exatamente aquilo. Aí eu deixaria ele tentar mais, não quebraria a tentativa dele (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

Eu tentaria que ela [a atividade] tivesse começo, meio e fim no mesmo dia. Sei que para uma criança com autismo passar de 50 minutos, não dá. Você vê que já no finalzinho ele estava assim... [gesto de deitada na cadeira] quase se afundando na cadeira, então não dá. Mas, eu tentaria dar uma agilidade maior (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

Eu tinha o sentimento de modificar ela toda. Não atingiu o objetivo. Não ia atingir o objetivo já no meio do caminho. [...] A partir do momento que os bonecos, que não houve um vínculo dele com os bonecos, ele não teve o interesse que eu achei que ele poderia ter. Eu guardaria e entraria noutra atividade [...] talvez eu mudasse completamente o conteúdo (Autoconfrontação1 - Montando e desmontando).

Durante as sessões de autoconfrontação, observamos também que a professora focava muito sobre as ações realizadas pelos educandos e os sentimentos deles no decorrer da atividade. Entretanto, não mencionava sua atividade realizada para com eles, nem refletia sobre sua atuação como mediadora durante o processo de aprendizagem; inclusive, ela não relata ou se posiciona quanto à qualidade de suas intervenções. Desse

modo, foi necessário perguntamos a Diana como seria sua forma de proceder na atividade.

Sobre isso, disse:

Que ele ia sentar, que eu ia explicar, que eu ia tentar ver se ele ia por si só, quando ele não fosse por si só eu mostraria [fez gesto de mostrar] o caminho para ele ir. Foi aquelas partes que ele para, ele sabe, para em cima com a setinha do mouse em cima de determinada cor e ficar esperando que eu afirmasse que é ali. Se eu não afirmar... Teve horas que eu não afirmava. E, ele ficava parado só esperando. Então, tudo isso. E outra fazer com que ele tivesse na atividade, não é? Porque tem outras atividades que a gente faz, que a gente sente que a criança foge da atividade. Nessa não, como ele gosta muito da questão do computador, é um instrumento que a gente usa com mais facilidade pra tentar botar ele presente na atividade.

No recorte acima, notamos que a professora conseguia visualizar e refletir sobre como seria sua atividade com o educando. Evitando falar de si, Diana descrevia a atividade que executava e de como poderia realizar a mediação entre educando e conteúdo. Explicitamente, a professora conseguia analisar e se posicionar sobre a escola, sobre os educandos, assim como sobre processo inclusivo. Mas, quando o foco era ela própria, esquivava-se, utilizando outros conteúdos para não falar sobre sua atividade docente. Refletindo sobre tais aspectos, averiguamos que a ação da professora seguia o caminho dos mecanismos de defesa. Situação semelhante aconteceu no estudo de Santos (2011), em que, por vezes, o professor, ao ser confrontado, buscava alternativas para afirmar ou não sua ação.

Diana buscava falar excessivamente sobre o educando. Sobre isso justificou dizendo:

Porque o meu objetivo nesse momento é o Nicolas, não eu. Eu acho que no momento do processo do Nicolas, a gente se mistura. Porque a gente fica na ansiedade dele, em toda a emoção que ele tem, e traz para gente. Então, é muito legal quando a gente vê o Nicolas, que ele está progredindo (Autoconfrontação1 - Montando e desmontando).

Após proferir essas palavras, a docente continuou falando sobre Nicolas e seus avanços, não mais voltando a falar sobre si. Cabe expor aqui como Diana falou sobre a sua atuação como professora:

Eu acho, que eu sempre digo, me encontro muito no que eu faço, e de repente eu não vejo como trabalho, vejo como prazer, e eu acho que muita gente fala da boca para fora. Sei lá o que, mas felizmente eu sempre gostei. Passei vários outros caminhos para achar o meu “eu”, nisso e eu acho que é um prazer (Autoconfrontação1 - Montando e desmontando).

Na fala acima visualizamos Diana expondo o prazer em ser professora, inclusive afirma ter procurado outros caminhos, optando efetivamente pela docência. Assim temos uma professora que escolheu sua profissão e se realiza dentro dela, mesmo em meio há tantas dificuldades.

Buscamos conhecer a opinião da professora sobre as sessões de autoconfrontação, visto que elas “são marcadas por muitas reflexões, análise, sugestões, dúvidas, questionamentos” (SOARES; BARBOSA, 2010, p.47). Diana declarou que:

É muito interessante a gente ver a gente. Eu acho que tem muitas coisas que você vê, que questiona, que eu falo aqui e depois eu fico pensando: “poxa realmente eu devia ter feito assim, assado”. Tem muitas coisas que a gente bate (Autoconfrontação 2 - Agora é com você).

Eu acho que dentro dessas filmagens que você me mostrou... É respeitar um pouco o limite. [...] Aceitar as contradições, que a gente nunca dá jeito em tudo, uns casos que a gente não realiza e a gente se frustra, porque é gente, não é mesmo? E nem sempre você se estressa, não é mesmo? Mas, eu me sinto feliz (Autoconfrontação1 - Montando e desmontando).

O recurso da autoconfrontação auxilia a professora a refletir sobre suas práticas através da autoanálise realizada por meio das imagens da sua ação docente. Através deste método, a profissional tem a possibilidade de repensar sua prática e se modificar mediante as sessões reflexivas, transformando assim sua atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um *locus* privilegiado para a troca de conhecimentos devido às vivências e as diferentes ações existentes dentro dela. Ao se falar de inclusão escolar, partiu-se do pressuposto de que a escola deve possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, abrangendo acesso, permanência e aprendizagem. Tais ações devem ser pensadas na pluralidade de todos os estudantes que frequentam a escola, entre eles, estão os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco deste estudo.

De fato, há muita polêmica sobre a presença ou não destes estudantes na escola regular, embora tem-se encontrado respaldos nos diversos dispositivos legais brasileiros para afirmar a escola regular como sendo local de escolarização deste sujeito. Permitir que os estudantes com TEA permaneçam à margem da escola regular fere os direitos constitucionais inerentes a estes sujeitos, denotando discriminação e cerceamento de possibilidades de aprendizado.

Neste estudo, considerou-se que o sujeito é sócio histórico, cabendo a ele e/ou seu responsável a escolha do ambiente em que deve ser escolarizado. Enfatizou-se que a escola regular deve ser o *locus* privilegiado para se ter acesso à educação formal, bem como aos diversos serviços que têm sido realizados dentro e por meio dela, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tratando especificamente desse estudo, permitiu-se observar que o AEE para os estudantes com TEA era realizado aquém do prescrito nos dispositivos legais brasileiros que regem este programa, enfatizando-se questões psicopedagógicas e limitando-se às ações efetivas na sala de recursos multifuncionais. Ressalta que a professora do AEE buscava incansavelmente o diagnóstico de seus educandos, alegando a necessidade deste para trabalhar de forma a diminuir o déficit advindo do transtorno. Entretanto, o AEE realizado pela docente ia de encontro à ação voltada para as dificuldades relacionadas à idade do TEA: comprometimento qualitativo na interação social, linguagem e movimentos restritivos, repetitivos e estereotipados.

Os objetivos do AEE para os três educandos alvo da investigação estavam descritos em planos individualizados de forma nominal. Contudo, ao analisar os planos, constatou-se que os conteúdos abordados eram iguais para os três educandos, excetuando apenas uma passagem sobre o educando Nicolas. Nesse sentido, a fala sobre o plano do AEE individualizado não se materializou nesta pesquisa.

Indubitavelmente, os planos do AEE têm por objetivo nortear a ação do professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), levando-o a desenvolver mudanças escolares

que auxiliarão no seu desenvolvimento educacional. Desse modo, quando o plano do AEE é generalizado perde, conseqüentemente, a característica da necessidade individual de cada sujeito, dificultando modificações relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, isto é, o objetivo do AEE.

Importante destacar também que os objetivos do AEE são extremamente prejudicados quando o planejamento caminha em direção oposta às atividades prescritas. Desse modo, não há como pensar, pois, em um atendimento de qualidade quando sua base está prejudicada. De fato, os objetivos envolvem o desenvolvimento de limitações relacionadas ao TEA: interação social e comunicação. Mas, quando estes aspectos visam a todos os casos, perde-se a especificidade, abrindo-se lacunas que deveriam estar fechadas desde o início.

A professora Diana demonstrou reconhecer a importância do plano do AEE e da individualidade preconizada por ele, no entanto, ao decorrer da pesquisa, notou-se que sua fala caminhou em direção oposta à prática, dificultando a efetivação do AEE. Em relação à realização dos objetivos prescritos de forma generalizada para todos os educandos com TEA, estes, em sua maioria, não foram realizados. A docente privilegiava a utilização do *software*, deixando muitos dos aspectos planejados para o atendimento dos educandos. Os objetivos relacionados à comunicação, compreensão e autonomia praticamente não foram desenvolvidos ao longo das sessões, de modo que o prescrito no plano do AEE não se materializou nos atendimentos observados, exceto a utilização do *software* que estava prescrito apenas para o educando Nicolas, sendo excessivamente utilizado para ele, bem como para Joaquim.

É imprescindível refletir que o AEE construído pela professora Diana necessitava materializar-se nas rotinas dos educandos, possibilitando a estes condições de acesso, participação e aprendizagem em outros ambientes escolares. O AEE deve, portanto, estimular o educando a desenvolver suas potencialidades individuais, permitindo a ele derrubar barreiras que dificultam seu processo de aprendizagem.

A proposta do AEE é ampla e imprescindível para a formação do sujeito que o frequenta, mas se sua ação for negligenciada, pode ocasionar em mais um facilitador para o fracasso escolar. Ressalta-se que o estudante com TEA necessita, desde sua mais tenra idade, aprender formas de tornar acessível o conhecimento exposto pelos docentes na sala de aula comum, desse modo, é necessário um trabalho junto a este estudante a auxiliá-lo a desenvolver seu próprio estilo de aprendizagem. Se o professor do AEE trabalhar junto ao educando, fornecendo auxílios que permitam que ele se conheça frente a possibilidades

de adesão ao conhecimento, no futuro este educando terá conhecimento sobre suas potencialidades para acessar o conteúdo disposto pelos professores na sala de aula comum.

É necessário que o estudante com TEA tenha acesso às formas diferenciadas de aprendizagem, sendo estimulado de forma visual, concreta e que a rotina de estudos se materialize no cotidiano pessoal. Desse modo, quando o professor do AEE utiliza formas diferenciadas para facilitar o acesso ao conhecimento, o sujeito se conhecerá e poderá utilizar estas estratégias ao longo de sua vida acadêmica.

Quando o AEE é limitado e/ou retrospectivo no sentido vigotskiano, sua aprendizagem é prejudicada, dificultando o acesso ao conhecimento presente e futuro. Na maioria das vezes, o AEE observado privilegiava conhecimentos já obtidos pelo aluno, não estimulando as possibilidades, dificultando o conhecimento próprio do aluno sobre si mesmo. Quando uma tarefa perde o desafio, acaba por estimular respostas inadequadas, como a espera de confirmação que pode ser levada para o resto da vida acadêmica do estudante.

É necessário que os professores do AEE reconheçam seu papel na educação de seus educandos. Os estudantes com TEA desta pesquisa estavam nos anos iniciais da sua vida acadêmica, mas a forma de aprender e interagir já estavam sendo construídas e irão acompanhá-los em toda a sua vida escolar. Os benefícios deste serviço só poderão ser alcançados quando o AEE exercer, de fato, seu papel.

Cabe salientar que o AEE não deve ser pensado e materializado como único atendimento possível para estudantes com TEA. Há diversos outros que podem e/ou precisam ser ofertados a partir da individualidade de cada estudante. Há serviços que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, outros podem ofertar novas possibilidades de aprendizagem e outros podem dar suporte para o AEE. Contudo, é importante salientar que para a utilização destes serviços faz-se necessário que a professora do AEE realize parceria com os diferentes profissionais e tenha formação para trabalhar na SRM com os diversos recursos.

O AEE foi planejado para ser realizado por uma única professora, contudo, dificilmente, um único ser humano estará apto para lecionar e ofertar atendimento especializado com qualidade para todos os estudantes público alvo da educação especial.

Nesta pesquisa, considerou-se que a atividade preconizada para o AEE era realizada em alguns aspectos pela professora Diana, na medida em que compreendia os

objetivos de sua função como professora do AEE e buscava de diversas maneiras auxiliar no desenvolvimento dos educandos.

Cabe salientar que Diana participava da formação continuada ofertada pela Secretaria municipal de educação (SEMED), visitava seus educandos em sala de aula, participava das reuniões pedagógicas da escola, realizava reunião com os pais e/ou responsáveis dos educandos, estimulava os professores de sala de aula a participarem das formações ofertadas pela SEMED, orientava os profissionais responsáveis pelo serviço de acompanhamento aos educandos público alvo da educação especial, assim como buscava a todo o momento conscientizar escola a respeito da inclusão escolar, buscando, dessa forma, tornar a escola inclusiva. Entretanto, verificou-se a necessidade de transformações na atividade docente de Diana com os educandos com TEA. Em diversos momentos, privilegiava o querer do educando em detrimento dos objetivos do AEE e, por vezes, não conseguia cumprir os objetivos propostos para sua atividade.

Outro aspecto observado durante a investigação foi que a professora não enxergava como sua atribuição estabelecer parcerias entre o AEE e a sala de aula, propondo e realizando, em seu lugar, um plano do AEE que não condizia com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Transformando, assim, seu atendimento em um serviço paralelo, sem vínculo com a sala de aula do educando, tendo como foco de sua ação as atividades desenvolvidas na SRM de cunho psicopedagógico.

Mesmo a professora tendo acesso diário à escola, aos professores e ao planejamento da sala de aula, não buscava a construção e a execução do plano do AEE a partir das necessidades do aluno com TEA em sala de aula comum, desvirtuando, assim, um dos objetivos do AEE: facilitar o acesso e o desenvolvimento do educando por meio dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Constatou-se que é preciso haver uma construção por parte de todos a respeito dos objetivos do AEE, incluindo a professora responsável por este serviço que necessitava distinguir a atividade do AEE e as atividades que são preconizadas para ambiente de consultório psicopedagógico. Tais dificuldades e desafios remetem-nos a ideia da necessidade de uma melhor formação para os professores do AEE, visto que eles necessitam de auxílio para transpor as barreiras existentes na sua atividade docente.

Em relação às sessões de autoconfrontação, estas mostraram que é possível haver uma reflexão sobre a atividade docente por parte da professora da pesquisa. A abordagem junto à Diana possibilitou que ela percebesse, em diversos momentos, outras formas de

facilitar o acesso ao conteúdo para o educando e possíveis necessidades de tomadas decisões. Assim, a professora passou a enxergar aspectos antes não pensados.

Por meio da autoconfrontação, Diana revelou a necessidade de modificações em sua prática, analisou a importância de usar a flexibilidade nos momentos de insucesso das atividades e compreendeu que em determinados momentos é necessário permitir que o educando comande a atividade. Esses aspectos levam a ponderar sobre as questões positivas existentes na autoconfrontação para a formação dos profissionais, principalmente, quando estes executam a mesma atividade por longos anos sem ter acesso à reflexão sobre sua ação. Desta feita, as sessões de autoconfrontação podem possibilitar a reflexão e vislumbrar possível modificação da atividade docente, visto que ela teve um novo conhecimento sobre si e sobre sua atividade.

Vale ressaltar que se faz necessário realizar outras pesquisas, a fim de se ampliar o conhecimento acerca da atividade docente dos professores do AEE, uma vez que esta função é relativamente recente. Nesse sentido, há que se pensar em uma formação condizente com as necessidades desses profissionais, de modo a contemplar conhecimentos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

APA^a, Associação Americana de Psiquiatria. **Autism Spectrum Disorder**, 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>. Acessado em: 15 de jul de 2013.

APA^b, Associação Americana de Psiquiatria. **Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5**. 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>. Acessado em: 15 de jul de 2013.

ARAUJO, C. A. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

BARBOSA, A. M.; ZACARIAS, J. C.; MEDEIROS, K. N.; NOGUEIRA, R. K. S.O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2013.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores da sala de recurso multifuncionais. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, 2012.

BARROS, J. L. V. A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió. **Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação**. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010.

BANDIM, J. M. **Autismo: uma abordagem prática**. Recife: Bagaço, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4^o Ed. Lisboa: edições70, 2009.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, Marília, p. 59-76, 2011.

BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BELISÁRIO FILHO, J. F. CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenções. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especial, sala de recursos multifuncionais e plano individualizado: desdobramentos de uma fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédia - Ed. da UFRJ, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999.

_____. **Resolução 2/2001** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2001.

_____,^b **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001.Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.2001.

_____. **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004 .Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. 2004.

_____, **Portaria normativa nº- 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2007.

_____,^a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____,^b **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2008.

_____, **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

_____,^a **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.

_____,^b **Nota Técnica - SEESP/GAB nº 11**, de 07 de maio de 2010- Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 2010

_____,^c Secretaria municipal de Maceió - AL. **Censo Escolar 2010 – Educacenso**. - Número de alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2010.

_____,^d **Caderno de instruções educacenso**. Orientações para o preenchimento do Censo Escolar 2010. Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____,^a **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____,^b **Censo Escolar 2011 – Educacenso**. - Número de alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2011.

_____,^a **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, 2012.

_____,^b **Censo Escolar 2012 – Educacenso**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2012.

_____,^a **Nota técnica nº 24**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012MEC / SECADI / DPEE. 2013.

_____,^b Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **IDEB - Resultados e Metas**. 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=935410> Acessado em: 01 de out. de 2013.

_____,^c **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

_____,^d **Caderno de instruções educacenso**. Orientações para o preenchimento do Censo Escolar 2013. Brasília: MEC/INEP, 2013.

_____. **Nota técnica Nº 04**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação) –211 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**. V. 25. N. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.

BRUNONI, D. Genética e os transtornos do espectro autista. In: SCHWARTZMAN, J. S. ; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. Retrato da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado em Maceió/AL. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2012.

CAVALCANTE, M, A, S,; PIZZI; L. C. V.; FUMES, N. L. F. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

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

CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao educando com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2010.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 188 f. 2011.

_____. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

COSCIA, M. R. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Distúrbios de Aprendizagem. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010.

COSTA-ROSA, A. **Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

COVATTI, F. A. A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak ed., 2010.

CUNHA, P.; MATA, O. M. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar In. ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**. v. 41 n.144, set./dez, 2011.

DOUNIS, A. B. **Atividade Docente e Inclusão: as mediações da Consultoria Colaborativa**. 2013. 232p. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2013.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4 ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2002 reimpressão 2008.

DSM V. **Manual Diagnóstico e estático de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

FERNANDES, F. D. M. Transtornos globais do desenvolvimento. In: LOPES-HERRERA, S. A; MAXIMINO, L. P. **Fonoaudiologia**. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONTES, D.C. **Atendimento educacional especializado: um estudo de caso.** 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR Porto Velho, 2012.

FUMES, N. L. F. Da exclusão à inclusão: caminhos e descaminhos da educação da pessoa com deficiência. In: FUMES, N. L. F. (org). **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental**, Maceió: EDUFAL, 2010.

FUMES, N. L. F.; BARBOSA, M. O. **A inclusão do educando com deficiência na Universidade Federal de Alagoas: por quais caminhos estamos trilhando?** Projeto de pesquisa - Programa Institucional de Bolsas De Iniciação Científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL, 2008.

_____, **O educando com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió.** Projeto de pesquisa - Programa Institucional de Bolsas De Iniciação Científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL, 2009.

_____, **A atividade docente e o atendimento das necessidades educacionais de universitários/as com deficiência na Universidade Federal de Alagoas.** Projeto de pesquisa - Programa Institucional de Bolsas De Iniciação Científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL, 2010.

FUMES, N. L. F.; OLIVEIRA, C. V. Diagnóstico das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de educação de Maceió/Alagoas. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, 2012.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S. ; MERCADO, E. L.; SILVA, F. K. R.; BARBOSA, M. O. ; SANTOS, S. D. G. A implantação das salas de recursos multifuncionais no município de Maceió/Alagoas: sintetizando os resultados. In: **Anais do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**. São Carlos: UFSCAR/ONEESP, 2013.

FUMES, N. L. F.; MORAES, W. D. S. **A avaliação das necessidades educacionais do (a) aluno (a) das salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Maceió/Alagoas.** Relatório parcial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal de Alagoas, 2014.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18 n. 52 jan.-mar. 101-239, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. 4 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed.Rio de Janeiro:EdURJ, 2012.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico**. Dissertação de mestrado. 198 f. São Carlos: UFSCar, 2007.

_____. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo.** Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

GONÇALVES, A. D. **Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a Inclusão de Crianças com Autismo.** Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. 149f. Lisboa, 2011.

GRIZ, M. G. S. **Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro editora, 2008.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismos.** São Paulo: Escuta, 1943/1997.

LAMPREIA, C. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara, SP: Junqueira, 2008.

LAPLANE, A. L. F. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais.** São Paulo: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino.** 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2010.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria.** 81(5Supl): pp. 164-172, 2005.

LUCCA, E. **Habilidade social: uma questão de qualidade de vida.** Disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0224.pdf. Acessado em 19 de dez.2013.

LYKOUROPOULOS, C. B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió - AL.** 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7 ed. 6 reimpr. São Paulo: atlas, 2012.

MARQUES, L. P. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação In: DALBEN, A. I. L. F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, C. P. **Face a face com o Autismo** – será a Inclusão um mito ou uma realidade? 255f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.

MARTINS, L. A. R. Desafios relativos à formação continuada de profissionais para atuação na educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, 13-29, 2012.

MENDES, E. G.; CIA, F. ONEESP: Um observatório nacional para a comunidade da educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.183f. São Carlos: UFSCar, 2012.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade**. Tese de doutorado. 233f. São Paulo, 2008.

NUNES, D. R. P. Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Décima Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com à Saúde (CID)**. Tradução centro colaborados da OMS para a classificação de doenças em Português. 8 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Epidemiologia e transtornos globais de do desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, J. S. ; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

PELOSI; M. B; SOUZA, V. L. V. O funcionamento das salas de recursos multifuncionais e o perfil de seus professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

PERISSINOTO, J. Linguagem e comunicação nos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S. ; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do Espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R. et al (Orgs) **Inclusão**: compartilhando saberes. Petropolis, RJ: Vozes, 2006.

REBELO, A. S. indicadores educacionais de matrículas em atendimento educacional especializado no Brasil (2009-2010). In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. V. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2ed. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 1. 2010.

SALGADO, S. S. Inclusão e processos de formação in **Inclusão e educação**: culturas políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁNCHEZ-LÓPES, P. O autismo. In: ROYO, M. A.; URQUIZAR, N. L. **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão**: (re)vendo a atividade docente na educação superior. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. 133f. Maceió, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S. ; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo -TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11, n. 33, set./dez. 2006.

SILVA, K. S. B. P.; MARTINS, L. A. R. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? IN: MARTINS, L. A. R. et al. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Universitária, 2007.

SILVA, E. C. S. A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2010.

SILVA, F. K. R.; CALHEIROS, D. S.; FUMES N. L. F.O professor da educação especial de Maceió frente ao trabalho nas salas de recursos multifuncionais. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2012.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. V. 21, n. 31, p. 37-48, Santa Maria, 2008.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

TARTUCI, D.; SILVA, M. R.; FREITAS, A. O. A formação dos professores do atendimento educacional especializado e a formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013**.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1º ed. 21 reimpr. São Paulo: Atlas, 1987/2012.

VALMASEDA, M. os problemas de linguagem na escola. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. V. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2ed. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 4ed. São Paulo: Loyola, 2001.

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

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2008.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Trad. Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.

WILLIAMS, C., WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

WING, L. A abordagem educacional para crianças autistas: teoria prática e avaliação. In.: GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1979/1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Ana Thorell. – 4ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2014.140f. São Carlos: UFSCar, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1. Qual o seu nome?
2. Função que desempenha? Há quanto tempo?
3. Qual a sua formação? Durante sua formação você teve alguma disciplina relacionada a educação especial, ou teve alguma formação nesta área. Quando e onde?
4. Durante sua trajetória você teve alguma experiência com pessoas com autismo? Quais? Como foram? E na vida pessoal, você tem alguma experiência com pessoas com autismo?
5. Para você o que é o autismo?
6. O que você entende por inclusão de alunos com autismo? Como você avalia essa inclusão?
7. Você realiza atendimentos junto a alunos com autismo? Quantos? Qual a frequência?
8. Como é o AEE para o aluno com autismo? Como é feita a avaliação?
9. Quantos profissionais estão envolvidos junto a estes alunos?
10. Já participou de programas, cursos e projetos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva voltada ao autismo? Se sim, quais? Como foi?
11. Como é realizada a formação dos professores que atuam no AEE junto aos alunos com autismo?
12. Como você avalia a sua formação para realizar o AEE junto ao aluno com autismo?
13. Quais são as ações da SEMED para atender o aluno com autismo?
14. O que é necessário para ampliar a inclusão (acesso, permanência e aprendizagem) de alunos com autismo nas escolas municipais?
15. Quais apoios foram disponibilizados pela coordenação para atender as necessidades destes alunos?
16. E em relação aos professores de sala de aula. Você sabe se estes profissionais recebem algum apoio da coordenação da Educação especial? Se sim, quais?
17. Ainda em relação aos professores de sala de aula, como você avalia as atitudes e ações com relação a presença dos alunos com autismo?
18. Como você analisa a prática pedagógica dos professores de sala junto a estes alunos?
19. Como você avalia o AEE oferecido aos alunos com autismo?
20. Você gostaria de acrescentar alguma coisa a mais?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA RECORRENTE
PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1. Qual o seu nome?
2. Função que desempenha? Há quanto tempo?
3. Qual a sua formação? Durante sua formação você teve alguma disciplina relacionada a educação especial, ou teve alguma formação nesta área. Quando e onde?
4. Durante sua trajetória você teve alguma experiência com pessoas com autismo? Quais? Como foram? E na vida pessoal, você tem alguma experiência com pessoas com autismo?
5. Para você o que é o autismo?
6. O que você entende por inclusão de alunos com autismo? Como você avalia essa inclusão?
7. Você realiza atendimentos junto a alunos com autismo? Quantos? Qual a frequência?
8. Como é o AEE para o aluno com autismo? Como é feita a avaliação?
9. Quantos profissionais estão envolvidos junto a estes alunos?
10. Já participou de programas, cursos e projetos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva voltada ao autismo? Se sim, quais? Como foi?
11. Como é realizada a formação dos professores que atuam no AEE junto aos alunos com autismo?
12. Como você avalia a sua formação para realizar o AEE junto ao aluno com autismo?
13. Quais são as ações da SEMED para atender o aluno com autismo?
14. O que é necessário para ampliar a inclusão (acesso, permanência e aprendizagem) de alunos com autismo nas escolas municipais?
15. Quais apoios foram disponibilizados pela coordenação para atender as necessidades destes alunos?
16. E em relação aos professores de sala de aula. Você sabe se estes profissionais recebem algum apoio da coordenação da Educação especial? Se sim, quais?
17. Ainda em relação aos professores de sala de aula, como você avalia as atitudes e ações com relação a presença dos alunos com autismo?
18. Como você analisa a prática pedagógica dos professores de sala junto a estes alunos?
19. Como você avalia o AEE oferecido aos alunos com autismo?
20. Você gostaria de acrescentar alguma coisa a mais?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A AUTOCONFRONTAÇÃO
SIMPLES**

1. Você poderia descrever a cena que acabamos de assistir? Você lembra desta atividade?
2. O que você havia planejado para esta atividade? Qual sua intenção para com ela?
3. Quais objetivos você tinha elencado para esta atividade?
4. Você acredita que alcançou estes objetivos? Por quê?
5. Você percebe o que de fato realizou? e o que você deixou de realizar?
6. O que te impediu de realizar o que você planejou (pretendia)?
7. O aluno possuía o conhecimento para executar esta atividade? Por quê?
8. Você achava que o (nome do aluno da cena) iria reagir dessa forma? Por quê?
9. O que você faria de diferente se fosse realizar novamente esta mesma atividade?
10. Você acha que poderia ter reagido de que forma?
11. O que você sentiu no momento em que realizou a atividade?
12. Você se realizou com a execução desta atividade?
13. Que pensamento você possui ao observar e refletir sobre a cena assistida?

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(T.C.L.E.) - PROFESSORA DO AEE**

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **A atividade do professor da sala de recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**, recebi da Prof^ª. Dr^ª. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Marily Oliveira Barbosa, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar a atividade do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Buscando com isso, analisar os seguintes aspectos:
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) Compreender os aspectos constituintes da atividade docente do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com TEA; b) Analisar o real da atividade do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com TEA; c) Analisar a atividade real do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com TEA.
- Que esse estudo terá início em abril de 2013 e terminará em setembro de 2013;
- Que participará deste estudo, professores da sala de recursos multifuncionais que atuam no atendimento educacional especializado e que realizem atendimento educacional aos alunos com TEA regularmente matriculados na rede regular de ensino;
- Que eu participarei de entrevistas, terei meus atendimentos educacionais especializados observados e eventualmente filmados e participarei da autoconfrontação simples;
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter meus atendimentos educacionais especializados filmados, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são considerados de risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas da pesquisa utilizadas não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa, portanto sofrerei os mesmos riscos que eu poderei sofrer em situação de não pesquisa.
- Que poderei desistir de participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;

- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha atividade docente; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa atividade; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no atendimento educacional especializado;
 - Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
 - Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
 - Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio:

Telefone:

Sr(a)..

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Telefone:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/CEDU/UFAL

Telefones p/contato: 3214-1873.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Neiza de Lourdes Frederico Fumes
	Marily Oliveira Barbosa

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A atividade do professor da sala de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado para alunos com transtornos do espectro autista

Pesquisador: Nelza de Lourdes Frederico Fumes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13001513.6.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 206.411

Data da Relatoria: 15/03/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que visa investigar as atividades do professor da sala de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado para o aluno com transtorno do espectro autista. Tem como questão norteadora: Como ocorre a atividade do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Isso indica que o projeto pretende fazer um levantamento das atividades do professor neste tipo de situação. A metodologia indicada é de pesquisa qualitativa. Os participantes da pesquisa: Professores da sala de recursos multifuncionais que atuem no atendimento educacional especializado e que realizem atendimento educacional aos alunos com TEA regularmente matriculados na rede regular de ensino. Apresenta como Instrumentos para a coleta de dados: observação; observação com videogravação; entrevista semiestruturada; e, autoconfrontação simples. Análise dos dados será realizada a partir da técnica de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar a atividade do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Objetivos específicos:

Endereço: Campus A - C Simões Cidade Universitária

Bairro: Tabuleiro dos Martins

CEP: 57.072-800

UF: AL

Município:

Telefone: (82)214-1041

Fax: (82)214-1700

E-mail: comitedestica@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



- Compreender os aspectos constituintes da atividade docente do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com TEA;
- Analisar o real da atividade do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com TEA;
- Analisar a atividade real do professor da sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este item apresenta-se assim no protocolo:

Riscos:

os possíveis riscos à minha saúde física e mental são considerados de risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas da pesquisa utilizadas não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa.

Benefícios:

Reflexão sobre a atividade docente; Contribuição para a compreensão do atendimento educacional especializado de alunos com transtorno do espectro autista, como ainda o processo de inclusão deste aluno”.

Considera-se satisfatório este item, que inclusive foi melhorado, melhor especificado no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem boa apresentação da temática, indica detalhadamente a metodologia a ser empregada. Percebi apenas uma inconsistência quanto ao número de participantes do estudo, na introdução fala de um professor, depois há a indicação de 6 (seis) participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta todos o itens obrigatórios.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa aprovado por atender a Resolução 196/96 do CNS.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária
 Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.073-900
 UF: AL Município:
 Telefone: (823)214-1041 Fax: (823)214-1700 E-mail: comitadeetica@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



26 de Fevereiro de 2013

Assinado por:
Deise Juliana Francisco
(Coordenador)

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município:
Telefone: (823)214-1041 Fax: (823)214-1700 E-mail: comitedeetica@ufal.br

