



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira

**O Corpo ganha lugar na Educação Inclusiva: Um Olhar para a
Motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**

Duque de Caxias

2020

Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira

O Corpo ganha lugar na Educação Inclusiva: Um Olhar para a Motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais

Orientadora: Prof.^a Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

P436 Pereira, Elizabeth Rodrigues de Oliveira
Tese O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no transtorno do espectro do autismo (TEA)/ Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira - 2020.
151f.

Orientadora: Edicléa Mascarenhas Fernandes

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação Especial - Teses. 2. Educação inclusiva - Teses. I. Fernandes, Edicléa Mascarenhas. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU376

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira

**O Corpo ganha lugar na Educação Inclusiva: Um Olhar para a Motricidade no
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre ao Programa de em
Educação, Cultura e Comunicação em Periferias
Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e
Seus Sujeitos Sociais

Aprovada em: 18 de Dezembro de 2020

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Claudia Hernandez Barreiros Sonco
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Jucélia Linhares Granemann de Medeiros
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a Deus, minha força, aos pais e responsáveis das pessoas com TEA, a todos que tenham esse olhar humanizado, infinito, e que acreditam no potencial existente em cada educando com TEA, em todos os tons de “azul”!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela realização desse sonho, há tanto tempo desejado! Ele sabe de todas as coisas! Obrigada, Deus!

Ao meu esposo, por todo o seu apoio e dedicação comigo nessa caminhada, pela paciência, pelo amor sempre a me conduzir.

À minha mãe amada, minha incentivadora de todas as horas.

Aos meus filhos, Nathalia e Victor e meu genro Bruno, por tanto carinho e força também!

À minha Orientadora, amiga incondicional, parte de minha trajetória pessoal e profissional, Prof.^a Dr.^a Edicléa Mascarenhas Fernandes, por todas as suas orientações, incentivo e acolhimento!

Às Professoras da Banca Examinadora, Prof.^a Dra. Claudia Barreiro Socco, Prof.^a Dr.^a Jucélia Linhares Granemann de Medeiros e Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro pelas análises e por todo o carinho!

A todos os amigos que cativei na Turma de Mestrado 2018/ UERJ/FEBF, muito queridos e inesquecíveis! Momentos maravilhosos com vocês!

Às amigas do Curso Normal, sempre comigo, meus amigos professores do IEGRS (Instituto de Educação Governador Roberto Silveira), admiração e amizade sempre!

Aos Professores, Funcionários da UERJ/FEBF... Ah! Muito carinho mesmo!! Vocês fazem parte da minha história.

Aos meus familiares, como vocês são importantes!

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, aos Docentes da Sala Paulo Freire, por autorizarem a realização desse estudo. Muito obrigada de todo o coração!

À Escola Municipal Santa Luzia, por me acolher tão bem, ao seu Corpo Docente pela participação nas entrevistas, pela permissão dada às observações em suas turmas. Em especial, aos Professores do AEE, Maciel, Daniela e Tânia, pelos relatos e companheirismo na luta pela Educação Especial Inclusiva.

Aos pais e educandos com TEA participantes da pesquisa pelo compartilhamento de suas histórias de vida. Obrigada por ter estado e aprendido tanto com vocês!

À Equipe NEEI (Núcleo de Educação Especial Inclusiva) da UERJ, por caminharmos juntos também.. Amo todos vocês!

À Maria Cristina, Aida, Jaqueline, Felipe, minha Equipe FEBF. Amo também!

Aos amigos para sempre da FIOCRUZ (minha turma amada de Psicologia Hospitalar)

Muito amor que não dá para ser descrito nesse espaço, mas, eternizado em meu coração!!!

EPÍGRAFE

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

PEREIRA, Elizabeth Rodrigues Oliveira. **O Corpo ganha lugar na Educação Inclusiva: Um Olhar para a Motricidade no Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020

Esta pesquisa é concernente ao processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com ênfase no potencial do aluno, e não o que lhe é deficitário. Os principais objetivos deste estudo são analisar a importância da motricidade para o educando com TEA desenvolver-se, além de discutir a perspectiva inclusiva e refletir sobre o método do ensino tradicional e sobre um ensino que trate o corpo numa perspectiva vista sob uma linguagem mais ampla e menos estereotipada, remetendo às leituras de Henri Wallon, que orientam o trabalho com o ser humano de forma global, Vigotski e a concepção de homem como alguém que transforma e é transformado nas relações decorrentes de uma determinada cultura, respeitando e reconhecendo as diferenças, e Michel Foucault, no que concerne à noção da “disciplina e corpos dóceis”, devido ao fato da escola ser comparada aos quartéis, prisões, hospitais, por conta da hierarquização e das sanções normalizadoras empregadas. O corpo que ganha o lugar na Educação, é aquele cuja concepção já foi repleta de incertezas e críticas; poderia ser relativo a todo corpo, porém é o TEA que assume sua posição nesse contexto intelectual e físico, transformando o paradigma biomédico arraigado durante tanto tempo, em uma concepção emancipatória no cenário educacional. Para a realização do presente estudo, uma escola pública da rede municipal de Duque de Caxias, situada no 3.º Distrito, foi escolhida por ser o 2.º Polo de Educação Especial Inclusiva, primeira unidade de ensino a ser adaptada na década de 1990 para a implantação das classes. Através da Lei Berenice Piana ou Lei 12.764/12, entre outras legislações abordadas nesta pesquisa, o TEA teve assegurado seu direito a todas as políticas de inclusão no país. A perspectiva do estudo possibilita a conscientização em torno do TEA, assim como otimizar sua inclusão escolar. Como Metodologia, foi realizada uma Observação Participante, com um registro de campo, entrevistas semiestruturadas com os responsáveis e professores das classes regulares e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no intuito de analisar a construção do conhecimento no TEA e sua relação com o que é vivenciado na Escola e na Família. A escola pesquisada oportuniza o educador a vivenciar abordagens diferenciadas, colocando-se no lugar dos educandos com autismo, auxiliando-os a interagir sem imposições, respeitando suas singularidades; bem como escuta às famílias, conforme os resultados obtidos, abrindo espaço para concepções, metodologias e perspectivas para educação inclusiva de alunos com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Educação Especial Inclusiva. Corpo. Aprendizagem

ABSTRACT

PEREIRA, Elizabeth Rodrigues de Oliveira. **The body takes place in Inclusive Education: a look at the Autism Spectrum Disorder Motor Skills.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

This research concerns to Autism Spectrum Disorder (ASD) children and adolescents teaching-learning process Disorder (ASD) children and adolescents with emphasis on the student's potential and not what is lacking. The main aims of this study are for analyzing the importance of motor skills for the ASD learner to develop, as well as to discuss the inclusive perspective and to reflect on the traditional teaching method and on a teaching that treats the body in a perspective seen in a broader and less stereotyped language, referring to Henri Wallon readings who guides the work with the human being in a global way, Vigotski and the man's conception as someone who transforms and is transformed in relationships arising from a particular culture, respecting and recognizing the differences, and Michel Foucault regarding the "discipline and docile bodies notion" due to the fact that the school is compared to the barracks, prisons, hospitals, because of employed hierarchy and normalizing sanctions. The body that wins its place in Education, is the one whose conception was already full of uncertainties and criticisms; it could be related to the whole body, but it is the ASD that assumes its position in this intellectual and physical context, transforming a rooted biomedical paradigm for so long, in an emancipatory conception in the educational scenarium. To carry out this present study, a public school in Duque de Caxias municipal network, located in the 3rd District, was chosen because it was the 2nd Special Inclusive Education Pole, the first teaching unit to be adapted in the 1990s for classes implementation. According to Berenice Piana Law or Law N.12764/12 among other legislations addressed in this research, ASD had ensured its right to all inclusion policies in the country. The study perspective was to promote na awareness around ASD as well as to optimize his school inclusion. As Methodology Participative Observation was carried out and aided by a Fieldwork notebook, semi-structured interviews with the heads and regular classes and Specialized Educational Service (SES) teachers in order to analyze ASD knowledge construction and its relationship among what is experienced at school and family. The researched school gives to the educator an opportunity for experiencing different approaches putting himself in students with Autism's place helping them to Interact without impositions, respecting their singularities, as well as listen to the families, according to obtained results, opening space for conceptions, methodologies and perspectives for ASD students inclusive education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusive Special Education. Body. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Encontro Municipal de Educação Especial em Duque de Caxias (1990)	76
Foto 1	Fachada da Escola Municipal Santa Luzia	78
Figura 2	Documento de Solicitação para Implantação da Educação Especial na Escola Municipal Santa Luzia	79
Foto 2	Corredor ligando os dois pavimentos da Escola	81
Quadro 1	Apresentação dos Responsáveis	98
Quadro 2	Apresentação dos Professores	105
Quadro 3	Curso de Graduação e Pós-Graduação.....	105
Quadro 4	Entrevistas com os Professores.....	106
Foto 3	Materiais Acessíveis	149
Foto 4	Alunos com TEA participando de uma Ciranda de Livros	149
Foto 5	Aluno com TEA – Classe Especial	150
Foto 6	Detalhe da sala da Classe Especial	150
Foto 7	Alunos com TEA na Classe Especial com a Professora	151
Foto 8	Aluno com TEA na Classe Regular	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Associação Americana de Psiquiatria
AEE	Atendimento Educacional Individualizado
APA	American Psychiatry Association
ASD	Autism Spectrum Disorder
BDTD	Biblioteca Digital de Dissertações e Teses
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
CEAPD	Centro de Atendimento à Pessoa com Deficiência
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CID	Código Internacional de Doença
DSM-V	Quinta Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME/DC	Secretaria Municipal de Duque de Caxias
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O AUTISMO OU TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS	25
1.1	Dos Estudos de Kanner e Asperger ao CID-10 e DSM-V.: Um Percurso Histórico	25
1.2	Marcos Referenciais de Perspectivas para Educação com Direito.....	30
1.3	A Educação Especial e sua Trajetória	37
1.3.1	Lei Berenice Piana ou Lei 12.764: O TEA tem vez	43
2	A MOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO: HENRI WALLON	45
3	LEV SEMENOVICH VIGOTSKI: DA DEFECTOLOGIA À INCLUSÃO ESCOLAR	55
4	A MOTRICIDADE NO TEA: O QUE PODE UM CORPO NA ESCOLA	59
4.1	Os Desafios do TEA: A Escola se Transforma	62
4.2	Foucault e o conceito dos “corpos dóceis”	64
5	METODOLOGIA	73
5.1	A Educação Especial no Município de Duque de Caxias	74
5.2	Observação Participante	82
5.2.1	<u>Cronograma de Visitas</u>	83
5.2.2	<u>Observações do 1º Semestre</u>	84
5.2.3	<u>Reflexões sobre o 1º Semestre</u>	87
5.2.4	<u>Observações do 2º Semestre</u>	89
5.2.5	<u>Reflexões sobre o 2º Semestre</u>	96
5.3	Entrevistas com os Responsáveis: Análises e Discussões	97
5.4	Apresentação das Entrevistas com os Professores: Análises e Discussões	104
6	DIALOGANDO COM VIGOTSKI, WALLON E FOUCAULT	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	136
	ANEXO A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis	140

ANEXO B - Entrevista aos Responsáveis	141
ANEXO C - Perfil do professor e entrevistas	143
ANEXO D - Termo de cessão de imagem e/ou áudio	148
ANEXO E - Materiais Acessíveis e Atividades	149

INTRODUÇÃO

A inclusão é uma luta contínua e árdua que deve ser de todos, permitindo que em seu interior, a pessoa com deficiência possa desenvolver-se e mostrar sua relevância como membro participante e importante neste mundo. A pessoa com deficiência não necessita ser vista como um ser diferente a se estudar, e sim como um ser humano pleno de seus direitos como cidadão inserido no contexto sociocultural, participando, interagindo, comunicando-se com independência e autonomia, rompendo com o prisma paternalista pelo qual ainda é rotulado.

Por este motivo, escolhi a Educação Especial para desenvolver a pesquisa, visto que minha trajetória profissional iniciou-se a partir do contato com as Pessoas com Deficiência, na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em 1990, atuando como Psicóloga na Coordenação de Educação Especial.

Após mudanças políticas ocorridas no ano de 1997, fui transferida para a Secretaria Municipal de Saúde da mesma cidade, desta vez lotada no Centro de Atendimento à Pessoa Deficiente (CEAPD), hoje denominado CER - Centro Especializado em Reabilitação, para exercer como Psicóloga de 1998 até o presente ano. Durante meus contatos com as crianças e adolescentes com TEA, pude observar o quão estes estavam solícitos, apresentando uma interação significativa através das atividades motoras desenvolvidas, tanto nos atendimentos clínicos quanto na Escola, visto que vários apresentavam dificuldades inicialmente, necessitando assim de tarefas apropriadas, além de serem estimulados por professores, cuidadores e projetos inclusivos dentro e fora do ambiente escolar.

O Autismo, hoje denominado Transtorno do Espectro do Autismo ou TEA, sempre me despertou o desejo de pesquisa, e após a leitura de um livro da Prof.^a Regina Leite Garcia (2002), intitulado “O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola”, onde são abordados vários artigos a respeito do corpo num contexto geral, refleti sobre o educando com TEA no ambiente escolar, assim como as transformações ocorridas para a sua integração não só no contexto educativo, mas, na cultura na qual encontra-se inserido.

Por outro lado, outro autor também chamou minha atenção quanto à questão do rechaço a qualquer forma de discriminação, e em outro ponto a “docilização dos corpos”: Michel Foucault. Neste estudo, o corpo e seus usos na escola mediante as práticas pedagógicas utilizadas, remete à reflexão de como os dispositivos disciplinares e

biopolíticos¹ historicamente, naturalizaram-se nas instituições escolares na forma de mecanismos de controle sobre os corpos.

Segundo Probst e Kraemer (2011) o ponto de partida desta análise, é a hipótese de que a noção de corpo, da qual a escola se apropria, não é algo dado, que o corpo é construído historicamente, podendo variar de uma sociedade (cultura) para outra, de uma época para outra. Os dispositivos de disciplina e biopolítica² controlam e massificam os seres humanos, enquanto que o ato de ensinar não é só “transferir conhecimento”, e educar é “saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos”, no pensamento de Freire (1996).

A noção de “corpo”, na presente pesquisa, é concernente à uma emancipação, ou seja, uma ruptura com a visão fragmentada do ser, o corpo visto, não como fonte de pecado, nem como degradação, mas, capaz de ter “voz”, mesmo quando esta não puder manifestar-se da forma cotidiana nos educandos com TEA, cujo nível de severidade está entre 2 e 3 na classificação do DSM-V, onde há necessidade de suporte para ser compreendido (RIOS, 2015).

O corpo que ganha o lugar na Educação, é aquele cuja concepção já foi repleta de incertezas e críticas; poderia ser relativo a todo corpo, porém é o TEA que assume sua posição nesse contexto intelectual e físico. A lógica inclusiva valoriza o educando e a construção de seu conhecimento, rompendo com a tradição autoritária e o controle corporal criticado por Foucault, no intuito de manter a liberdade, o diálogo e a interação.

Veiga-Neto (2003) coloca que, com base em Foucault, se pode compreender a escola como eficiente dobradiça, capaz de articular poderes que nela circulam com os saberes que a enformam, e nela se ensinam, sendo eles pedagógicos ou não. E acrescenta que o referido teórico não é um “salvacionista”, tampouco um remédio para a Educação, nem para o mundo, mas, sem dúvida, um grande estimulador.

¹Biopolíticos: Relativos à Biopolítica e seus mecanismos.

² Biopolítica: Ciência interdisciplinar que estuda a integração e reconciliação da sociedade moderna e de suas instituições com a infraestrutura de apoio orgânico básico (natureza,clima, saúde do solo, pureza das águas,etc).Termo utilizado por Michel Foucault em “A Vontade do Saber”, de 1976, relacionado às formas de poder (e de poder-saber)sobre os processos vitais nos campos da saúde, da higiene, da produção e reprodução.(<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25699>).

O termo biopolítica, em Foucault (1999), designa um modelo de poder que, ao ser exercido não governa apenas os indivíduos por meio de disciplinas, mas passa a ter o foco no governo de toda a população. POI - É S I S – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão, Número ESPECIAL: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 103 - 119, 2011).

Dentro do contexto educacional, Foucault mesmo não sendo um “guru”, quis que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas, no intuito de edificar e mobilizar nossas próprias pesquisas e práticas sociais e educacionais, através de detalhados estudos históricos trazidos por ele em suas obras, conforme Veiga-Neto (2003).

Freire (1996) não ensinava a repetir palavras, não se restringia a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato. O estudioso colocava o alfabetizando em condições de poder reexistenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.

De acordo com Freitas (2015), os autistas falantes e alfabetizados apresentam resistências em interagir, talvez pelo fato de experienciar maior sofrimento no processo de enlaçamento pela cultura, e assim gerar a necessidade social de prover um acolhimento que não sejam impactante (negativamente) para o sujeito, provavelmente “sintonizando-se” com as características primeiras de seus modos de existir, ou seja, com o próprio espectro.

O que pode o corpo do autista na escola?

Uma pessoa com TEA que se move, deixa de pensar, de sentir, de desejar e de vislumbrar novos horizontes?

Diante de tantas ambivalências, que atendimento educacional seria possível para o TEA?

A resposta para essas indagações com certeza, é “sim”, ele pode criar e ser estimulado, assim como descobrir novas táticas para se articular, adequando-se ao novo ambiente, a escola, que por sua vez passará por processos de transformação, para melhor atender e ajudar seus educandos a desenvolver-se.

A escolarização dos educandos com TEA representa um desafio devido à variabilidade do quadro, no qual se apresentam indivíduos em aspectos e graus diversos, com destaque para a comunicação, aprendizado, adaptação em atividades de vida diária e nos relacionamentos pessoais, havendo alguns com bastante dificuldades na interação, enquanto outros aceitam-na de forma passiva, porém resistentes à manutenção desta interação, de acordo com Klin (2006).

Este trabalho apresenta como objetivo principal, discutir a inclusão do educando autista na instituição escolar, no que concerne à motricidade, uma vez que o TEA ou Transtorno do Espectro do Autismo requer um olhar mais sensível e estratégias que respeitem as características inerentes aos seus diversos comportamentos.

O corpo na escola é um referencial para todas as disciplinas, além de ser um corpo em movimento, deseja conhecer-se e ser conhecido, de dominar suas estruturas motoras. Se for

um corpo fragmentado, reprimido, não conseguirá transpor-se, permanecendo apenas numa “visão reducionista e dicotômica de homem e de corpo”, no pensamento de Cornelsen (2007). A noção de “corpo integral” se fez presente durante toda a observação realizada na escola, diante das práticas educacionais apresentadas, as quais valorizaram a criatividade e a espontaneidade de cada educando com TEA.

O corpo do educando com TEA, surge no cenário educacional para oportunizar o reconhecimento de seus saberes, através de seus “corpos indóceis”, suas expressões e vivências, viabilizando novos olhares acerca de seu desenvolvimento. Daí, o intuito de pesquisar e analisar o trabalho realizado na E. M. Santa Luzia, localizada no bairro Parque Equitativa, 3º Distrito do Município de Duque de Caxias/RJ, com a Educação Especial concernente à motricidade dos educandos com TEA matriculados na instituição e as mudanças pelas quais a escola passou, que apesar de seu espaço físico apresentar-se pouco acessível, com salas das classes regulares e classes especiais com quadros, tabelas, prateleiras com jogos e materiais didáticos, mas, ainda desprovidas de recursos tecnológicos, possui uma rampa entre os dois corredores principais que se encontram em níveis diferentes, um banheiro adaptado para cadeirantes e pessoas com dificuldades motoras, avisos e indicações em língua de sinais; porém, todo o corpo docente e a comunidade local estão atuantes na Educação Inclusiva, participando de reuniões, encontros, auxiliando a escola na difusão dos conhecimentos e ideais.

Conforme Camargo e Bosa apud Fiorini (2017), houve aumento de crianças autistas matriculadas em escolas regulares, indicando que a luta pela inclusão ganhou força durante os anos, tornando-se necessários e imprescindíveis o conhecimento fundamentado sobre as especificidades e desenvolvimento da criança com TEA, para que a construção de ações pedagógicas possibilite a potencialidade das habilidades que possuem.

No pensamento de Skliar (2005), a Escola em geral, como instituição homogeneizadora, não tem pensado “esse estar juntos na educação”, mas apenas resolve “a questão do outro”; porém, estes discursos construídos sobre a inclusão ou as propostas encontradas para incluir os sujeitos ditos diferentes, idealizando uma relação harmoniosa, sem atritos, muitas vezes denotam tolerância ou aceitação. Estas prerrogativas norteiam a questão preconizada neste estudo acerca da inclusão do educando com TEA na escola regular, visto que a instituição educacional é representante também no contexto abordado por Michel Foucault quando retrata a contenção dos movimentos e expressões pela sociedade na qual vivemos, assim como a existência de um controle sobre o corpo, posturas e gestos. Ao remeter-me a Foucault, dispus-me a estudar a questão da “disciplina e dos corpos dóceis”,

devido ao fato das instituições escolares serem comparadas às demais instituições, tais como quartéis, hospitais, quanto à hierarquização e às sanções normalizadoras empregadas.

A obra de Michel Foucault ajudará na análise desta condição, já que ele considera o corpo uma interpretação dependente de “um certo olhar”. O corpo, assim, terá diferentes valores, dependendo de quem o olha e do lugar de onde ele é olhado. Todo “olhar” é uma “interlocução”, uma posição, um lugar de vislumbre, um lugar de poder. E que relações podemos estabelecer entre esta análise feita por Foucault, e o corpo? O corpo no TEA é sempre visto por suas estereotípias, pois é dessa forma que ele busca transmitir suas emoções, necessidades, sendo assim “indóceis” pelo respeito e ressignificação.

A percepção que possuímos de um corpo depende de como se vê este corpo. E este “olhar” não depende de um sujeito específico, mas de uma “estrutura”, de uma relação de “olhares”. Assim, o olhar interpretativo que o sujeito lança sobre o seu próprio corpo depende do olhar que o “outro” lança sobre este mesmo corpo (RODRIGUES, 2003). Um “olhar” a que se refere esta prerrogativa, concerne à escola, a forma como o educando com TEA merece ser visto, sem o viés paternalista que há muito permeava o sistema educacional. Os educadores que crêem e investem no potencial desses educandos, inspiram a reinvenção da escola, juntamente com a multiplicidade de saberes que os acompanham.

A formação do discurso sobre o corpo constitui relações de “poder”, visto que estes discursos constitutivos de significação produzem “saberes”, que por sua vez constituem “disciplinas”, visando exercer um controle sobre o corpo. Mas, a escola, mesmo atuando de acordo com a organização proposta e aplicando as disciplinas como saberes formalizados não se apresentam de forma opressora, diante das inovações curriculares e da diversidade cultural enriquecedora.

Foucault (2008) elabora uma crítica às diversas formas de opressão, conforme supracitado, ao tradicionalismo na educação. Ao escrever sobre as instituições em sua obra “Vigiar e Punir” (1971), ele elucubrou a sociedade e o seu controle sobre os corpos, empoderando-se e contendo posturas e gestos, pois à época da publicação, foram atribuídas as sanções, vigilâncias extremas, além de uma homogeneidade de comportamentos, onde qualquer diferença era estigmatizada. À luz do pensamento moderno, mesmo diante de hierarquizações e poder, a escola dispõe de mais liberdade de expressão, de movimentos e de diversidade.

A organização de um espaço celular e serial, afirma Foucault (2008), funcionou como condição de possibilidade do controle simultâneo de um grande número de alunos, através da classificação de cada um, que individualiza o conjunto heterogêneo de estudantes. O

educando com TEA apresenta uma afinidade com seu corpo, e por meio dele constrói sua linguagem, exibe o seu mundo particular, suas peculiaridades, sendo sua inclusão escolar celebrada por vários “olhares”, assim como de todas as Pessoas com Deficiência (PcDs).

Um dos “olhares” é a busca de aportes acerca dos direitos e garantias que todo ser humano deve atingir, partindo, inicialmente do conceito incluso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948 em seu artigo 1º, que serve para demonstrar o ideal de vida e modo de ação. “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidades e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, “todos são iguais perante a lei”, contudo, nem sempre o que está escrito é respeitado, principalmente referente às diferenças e preconceitos direcionados às pessoas com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela Lei Federal nº 8069 de 13/07/1990, no bojo de seus artigos, preconiza o bem-estar das crianças e dos jovens.

Art. 1º - Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade.

No ano de 1990, realizou-se na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tendo como foco, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com a presença de muitos educadores de diversas partes do mundo, e na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Sob os auspícios do governo da Espanha e da UNESCO, em 1994 realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, enfocando o acesso e qualidade do ensino e garantia do acesso à escola para as pessoas com deficiência, produzindo assim, a Declaração de Salamanca, considerada como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva.

Ainda apoiado na legalidade dos conceitos, evoca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de Dezembro de 1996 e respaldada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - que trazem uma proposta de democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica, buscando a ampliação de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos sujeitos.

Ao avaliar o sistema público de ensino do Município de Duque de Caxias na década de 1970, verificou-se que o modelo básico adotado, era baseado no paradigma clínico, enfatizando a deficiência como sinônimo de doença, sendo estes “alunos doentes”, encaminhados para avaliação pela Educação Especial (FERNANDES, 1999).

O processo educacional deve contar com leis que priorizem a qualidade de ensino para os educandos com autismo, considerando suas características como algo intrínseco ao aluno e parte de sua composição, não como doença.

Um passo fundamental para o ensino desses alunos foi a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014 (PNE), com vigência de 10 anos, o qual estabelece metas para a melhoria da educação nesse seguimento. Eis um exemplo:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O PNE estabelece propostas e metas para uma universalização do ensino.

No entanto, como amplamente anunciado por especialistas, para que essa universalização ocorra, torna-se necessário que haja professores preparados, estruturas adequadas, planejamento político-educacional e parceria escola-família.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi instituída pela Lei n.º 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana e sancionada em Dezembro de 2012 trouxe consigo que os autistas são considerados, oficialmente, pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, dentre elas, a educação.

Sancionada em 06 de Julho de 2015, a Lei n.º 13.146 denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em consonância ao seu Artigo 1.º, destina-se a assegurar e promover igualmente os direitos e liberdades da Pessoa com Deficiência.

Por meio destas entre outras legislações, das teorias, o presente estudo pretende demonstrar a importância da inclusão do TEA na escola selecionada, ressaltando a trajetória desde suas primeiras pesquisas e denominações, até os dias atuais, com resultados e discussões sobre o desenvolvimento da motricidade e os avanços em sua escolarização.

Para a realização do presente estudo, diversas estratégias de busca foram utilizadas, incluindo artigos teóricos indexados à Biblioteca Virtual de Saúde (BVS, BIREME) incluindo

as bases de dados MEDLINE, LILACS, COCHRANE e SciElo, livros, teses, documentos públicos nacionais e internacionais, ou melhor, uma revisão de literatura.

Após a identificação de um total de 1019 artigos da Scientific Electronic Library Online (SciElo) sobre Autismo e Motricidade, incluindo 193 sobre Psicomotricidade Relacional e Autismo, 133 da PSYCINFO, 246 resultados da MEDLINE/PUBMED, sendo 104 resultados em torno do Autismo e Desenvolvimento Motor, 38 artigos da BIREME concernentes à escolarização dos educandos com TEA, 200 teses e dissertações sobre Autismo e Educação Inclusiva da BDTD, sendo 20 concernentes ao Corpo do Autista, Esquema Corporal e Psicomotricidade, além de 36 livros, foi realizada uma seleção através da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, auxiliando o filtro de 31 artigos da BIREME, 25 resultados da SciElo, 02 teses, 01 monografia, 03 dissertações da BDTD, totalizando 98 obras na composição do *corpus* do estudo.

Como critérios de inclusão, foram selecionados os estudos realizados em escolas públicas, relatos de pesquisa ou experiências práticas em ambientes escolares, interação de professores e alunos com diagnóstico de TEA, a concepção dos professores sobre a inclusão destes alunos, experiência na escolarização e as mudanças ocorridas na escola perante a inclusão, autobiografias de educandos com TEA, a corporeidade no TEA, etc. Quanto aos de exclusão, estes concernem ao TDAH, outras síndromes, ambientes não formais de aprendizagem, Teoria da Mente, estresse dos familiares e educandos com TEA com idade inferior aos 7 (sete) anos.

Dentre os teóricos pesquisadores sobre o desenvolvimento infantil foram selecionados Henri Wallon por orientar o trabalho com o ser humano de forma global, Lev Semenovich Vigotski, pelas contribuições e atenção aos estudos sobre as Pessoas com Deficiência.

Henri Wallon (1879 - 1962) nasceu na França, estudou Filosofia, Medicina e Psicologia, demonstrando apreço à Educação, visto que sua visão sobre a Escola consistia vê-la como meio peculiar à infância e como obra fundamental da sociedade contemporânea. A teoria walloniana orienta o trabalho com o ser humano de forma global, ou seja, todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento, por mais subjetivos que demonstrem ser, devem ser observados e compreendidos no intuito de haver um real crescimento; destacando as emoções e a linguagem como domínios funcionais no desenvolvimento infantil

Lev Semenovich Vigotski (1896 – 1934) interessou-se fundamentalmente pelas denominadas funções psicológicas superiores, produzindo seus trabalhos dentro das concepções materialistas na União Soviética pós-revolução de 1917, e teve como um dos

pressupostos básicos, a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal, na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico, que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem, de acordo com Oliveira (1992).

Na explanação de Oliveira (1992), Vigotski após formar-se em Direito e em Literatura, chegou a estudar Medicina, dando grande importância ao substrato material do desenvolvimento psicológico, especificamente o cérebro, realizando estudos sobre lesões cerebrais, perturbações da linguagem e organização de funções psicológicas em condições normais e patológicas.

Segundo Vigotski (1923), a vida de uma pessoa com deficiência não está determinada pelo seu “defeito” (expressão utilizada pelo autor, na obra “Fundamentos da Defectologia”, na página 17, escrita em espanhol, “defecto”), mas pelas relações sociais que estas estabelecem, pois tais correlações podem levar ao que o estudioso denominou de “supercompensação”. Nesta época, ainda não se deslindava a descrição do Autismo, visto que essa condição encontrava-se incluída em categorizações dos demais transtornos mentais. Em 1906, a partir das primeiras leituras de Sigmund Freud, e por conseguinte da descoberta do conceito psicanalítico sobre autoerotismo, Eugen Bleuler cunhou o Autismo como sintoma da esquizofrenia, permanecendo dessa forma, vinculado até o início dos anos 1970 (ALBERTI, 1999).

O primeiro capítulo aborda o percurso histórico do TEA, desde seus primeiros estudiosos, como Plouller, Kanner, Asperger e as teorias sobre sua origem, suas várias denominações, até chegar ao termo pelo qual é reconhecido atualmente.

Entre seções secundárias, além de citar Kanner e Asperger, serão abordados os “Marcos Referenciais de Perspectivas com Direito”, pertinentes às legislações que apóiam a Educação Inclusiva e a Educação Especial; a “Educação Especial e sua Trajetória”, explanando sobre a história de sua implantação e dos modelos assistenciais antes vigentes, e em seção terciária, atualmente a Lei Berenice Piana(Lei N°.12.764).

O segundo capítulo aborda os primórdios da Motricidade e Desenvolvimento segundo Wallon, através de breve relato de Lapierre e Aucouturier (2004). O corpo em movimento, na sua agitação emocional e criadora, não é admitido na escola, senão durante as recreações sob o olhar do professor que, a rigor, observa, evitando misturar sua autoridade aos jogos pueris. E continuam os autores, “*É precisamente esta vida e este movimento que nos interessam, e com eles queremos trabalhar, pois são a única expressão verdadeira da criança.*” Dentredeste

enfoque, os exemplos observados na Escola pesquisada, são apresentados para melhor compreensão sobre o movimento no TEA.

O terceiro capítulo vem com o enfoque sobre o desenvolvimento infantil segundo Vigotski, “Da Defectologia à Mediação, Educação Especial e Inclusão Escolar” pelas ideias em torno das pessoas com deficiência, contrapondo-se à abordagem mística que vê na deficiência uma fatalidade. Ao citar a zona de desenvolvimento proximal, exprime a grande relevância em todas as áreas educacionais que ela representa. Outro pressuposto importante é relativo ao aprendizado humano, sendo de natureza social e parte de um processo no qual a criança desenvolve seu intelecto mediante aos estímulos e potencialidades daqueles que a cercam, ou seja, quando a criança interage em seu ambiente de convívio (VIGOTSKI, 1978).

Motricidade no TEA, no quarto capítulo, discorre como seu corpo pode se expressar na Escola, com os fundamentos críticos de Michel Foucault em analogia à aprendizagem dos educandos com TEA, de que forma a Escola vem se modificando através do contexto educacional destes, visto que a “noção de docilidade dos corpos” há muito está sendo debatida, mediante a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, modificando os paradigmas existentes e preconizados. Uma seção secundária abordará o TEA e suas expressões, seus corpos, que se comunicam de forma muito especial, pois todos os seus movimentos condizem aos seus anseios, cabendo-nos adaptar e aprimorar nossos métodos e ações, objetivando melhor compreensão e proximidade com eles.

Uma nova seção secundária apresenta o ponto de vista de alguns educandos com TEA, com e sem comunicação verbal, sobre como eles se sentem diante de suas turmas escolares, onde pode-se denotar a expressividade deles ao se depararem com diversas situações. Oliver Sacks (2012), neurologista norte-americano, também é citado devido às obras nas quais abordou síndromes paradoxais, porém, neste estudo estará como exemplo, Temple Grandin (2012), famosa estudiosa norte-americana com TEA, retratada por Sacks em um de seus livros.

A Metodologia aplicada para a pesquisa é apresentada no quinto capítulo, explanando suas características e as etapas desenvolvidas através de observação participante, com o cronograma de visitas, as observações anotadas no primeiro e segundo semestre letivo, as entrevistas com os responsáveis e com os professores, assim como suas respectivas análises e discussões; quanto à seção secundária, esta abrange a “Educação Especial no Município de Duque de Caxias”, com uma breve narrativa sobre a escola selecionada, a institucionalização das pessoas com deficiência, a primeira Equipe de Educação Especial no Município, os avanços, os projetos e implementações, além de aplicações futuras.

No sexto capítulo, Wallon, Vigotski e Foucault e seus pensamentos, são citados devido à grandiosidade de suas obras, ressignificando saberes, cada um exprimindo suas concepções, buscando pontos em comum no intuito de reestruturar o processo educativo. Vigotski, apud Cunha (2017), cita que o ambiente escolar quando preparado e adequado à diversidade discente, é surpreendentemente progressivo no estímulo de vivências. O pensamento de Foucault abordando criticamente a disciplinarização dos corpos traz-nos uma reflexão sobre o que pode ser mudado no ambiente escolar diante da Educação Especial Inclusiva. Wallon completa essa matriz, com o intuito de analisar a questão do corpo com o TEA e as práticas pedagógicas.

Estes argumentos corroboram com os fatos das mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, trazendo novos desafios para a educação, no intuito de respeitar a diversidade humana, além de integrar a motricidade, afetividade e inteligência.

Ao falarmos em Motricidade, remete-nos a um corpo que se comunica, liberta-se, expressa suas emoções, interage com o outro e os objetos, na busca de uma descoberta de si mesmo e o mundo ao seu redor, segundo o pensamento de Cornelsen (2007) dentro das considerações finais, explanando os resultados demonstrados no presente estudo.

1 O AUTISMO OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

1.1 Dos estudos de Kanner e Asperger ao Cid-10 E Dsm-V: um percurso histórico

O termo Autismo originário do grego “autós”, significa “de si mesmo”, sendo empregado pela primeira vez pelo Psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, o qual tentou descrevê-la como a “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de Esquizofrenia” (CUNHA, 2012, p.20).

Em relação à etimologia da palavra, de acordo com os autores Lotufo, Muller-Granzotto e Muller-Granzotto (2012), o autismo significa “a si mesmo” ou “comportamento de voltar-se para si mesmo”, como ensimesmamento psicótico.

O autismo já esteve em várias categorias como síndrome comportamental, neuropsiquiátrica e/ou neuropsicológica, transtorno invasivo do comportamento, transtorno abrangente do desenvolvimento, psicose infantil, etc. (BAPTISTA E BOSA, 2007).

Na categoria de esquizofrenia e psicose infantil, o autismo apareceu nos principais manuais da Organização Mundial de Saúde (OMS), a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 e da American Psychiatric Association (APA), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), permanecendo durante um bom tempo, até chegarmos à recente classificação TEA (Transtornos do Espectro do Autismo).

Conforme Facion (2000), os conceitos de autismo e psicose na criança foram elaborados e continuamente revistos por diferentes autores ao longo do tempo.

O psiquiatra austríaco Leo Kanner, naturalizado americano, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, em 1943. Kanner constatou uma nova síndrome na Psiquiatria Infantil denominada a princípio, de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, devido à observação clínica de crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria Infantil, e ao descrever onze crianças, entre 2 e 11(dois e onze) anos de idade, 3 (três) meninas e 8 (oito) meninos, Kanner observou 3 (três) categorias:

1. Inabilidade no relacionamento interpessoal;
2. Atraso na aquisição da fala;
3. Deficiências motoras;

Em 1949, referiu-se ao mesmo quadro como uma síndrome, sendo percebidas outras características comuns à maioria das crianças:

1. Sérias dificuldades de contato com as pessoas;
2. Ideia fixa em manter os objetos e as situações sem variá-las;
3. Fisionomia inteligente;
4. Alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismos e metáforas;

Enquanto Kanner se aprofundava em Autismo, o médico austríaco Hans Asperger observava crianças com um quadro semelhante ao descrito por seu colega, mas, que apresentavam características diferentes, concernentes à presença de intelectualidade e uma maior capacidade de comunicação, o qual Asperger denominou-o de Psicopatia Autista (CUNHA, 2012, p.22).

Todavia, mais tarde, levou seu nome, cobrindo características que não foram levantadas, incluindo casos de comprometimento orgânico. Porém, ressaltou que as crianças descritas em seus estudos, eram dotadas de inteligência superior e aptidão para a lógica e a abstração, apesar de interesses excêntricos.

As crianças diagnosticadas com Síndrome de Asperger são consideradas por muitos como “autistas de alto funcionamento”, às vezes chamadas de “savants” (sábios), as quais denotam inteligência global normal, mas é comum que sejam desarticuladas, com habilidades raras e dificuldades extremas.

Normalmente possuem aptidões matemáticas e excelente memória para guardar datas e números, desenvolvendo também obsessões compulsivas. Devido ao fato de não apresentarem deficiência mental ou problemas na fala, estas pessoas podem levar uma vida com qualidade, mesmo com alguma perda na área socioafetiva. E a partir de Kanner, muitos outros pesquisadores surgiram e foram aos poucos, registrando suas ideias hipotéticas sobre a origem do autismo e dos conceitos traçados, advindos de suas experiências com pessoas acometidas pela síndrome (ORRU, 2012; CUNHA, 2017).

Bruno Bettelheim, nascido em Viena no ano de 1903, construiu para a psicanálise em 1944, a seguinte hipótese sobre o autismo, ao observar fenômenos de isolamento vividos por certos prisioneiros quando esteve preso nos campos de concentração nazista, em Dachau.

A criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau), o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar. É por isso que fala de “crianças vítimas de graves perturbações afetivas” (o que por sinal, é totalmente verdadeiro para certas crianças que ele acolheu, mas que não eram necessariamente autistas). (...) Bettelheim abriu as portas e teorias extremamente culpabilizantes para os pais que se viram como a causa primeira do atraso de seus filhos (AMY, 2001, p.35 – 36).

Porém, este pensamento encontra-se superado, devido ao surgimento de novas concepções acerca do Transtorno. O próprio Bettelheim admitiu seu erro ao afirmar esta prerrogativa, chegando a se retratar em público.

Romero (2016) salienta que diversos conceitos sobre a causa do autismo foram estipulados, e que até a década de 1950, Kanner enfatizou os fatores psicológicos e ambientais (BRASIL, 2013, p.20). Coube à vacina Tríplice Viral e seus conservantes, aplicada em programas de imunização contra Sarampo, Caxumba e Rubéola, ser uma coadjuvante para a causa do transtorno, nos estudos de Klin apud Romero (2006, p. 55).

A ideia de Leo Kanner, denominada “mãe-geladeira”, foi difundida por Bruno Bettelheim, condizente à explicação de que o fenômeno autístico provinha da “indiferença emocional das mães”, ou de “pais não emocionalmente responsivos aos filhos”.

De acordo com a perspectiva psicanalítica, o Transtorno Autista era uma intercorrência no desenvolvimento infantil devido ao fracasso da relação entre mãe e bebê (BRASIL, 2013, p.21).

Nos estudos de Kanner, as questões orgânicas foram repensadas, e a tese “mãe-geladeira” deu lugar ao pensamento de que o autismo seria uma consequência de uma doença no sistema nervoso central, uma patologia incapacitante e crônica que acarretava sérios comprometimentos no campo cognitivo, no desenvolvimento da motilidade e da linguagem, um impedimento neurofuncional (RODRIGUES; SPENCER apud ROMERO, 2010, p.19).

Mais recentemente, uma nova linha de pesquisas neurocientíficas sobre o autismo, vem apontando disfunções em neurônios-espelho (BRASIL, 2013).

O sistema de neurônio-espelho desempenha papel fundamental na compreensão da ação e na imitação (DINSTEIN et. al, 2008; HICKOK, 2009). O “mecanismo do espelho” é um processo que permite a ativação da mesma rede neuronal quando o indivíduo observa a ação, que seria ativada se ele a realizasse (RIZZOLATTI, CRAIGHERO, 2004), ou seja, há o entendimento de que a ativação do mecanismo dos neurônios-espelho ocorre tanto para a compreensão da ação sobre o objeto, como para o indivíduo codificar aspectos subjetivos em relação à pessoa que está agindo sobre o objeto e os meios para imitá-la (VIVANTI, ROGERS, 2014).

Assim se compreende que este processo é fundamental para a aprendizagem social, quanto mais os indivíduos imitam e copiam uns aos outros, mais tendem a ter empatia, a atuar de uma forma “socialmente adequada” (RUGGIERI, 2013).

Ruggieri (2013, p.17) afirma que, do estudado até então referente ao sistema de neurônios-espelho, pode-se inferir que é através dele que fazer próprias as ações, sensações e

emoções dos outros, “corporizá-las”, sentindo como próprias, através da mimetização e do contato social, colocamo-nos no lugar do outro, antecipamos inferir nas intenções dos outros sem a necessidade da presença da ação; só alcança a representação mental. O autor confere ao neurônio-espelho, as questões sociais e de aprendizagem, tendo estreita relação com aspectos emocionais e representacionais. Entretanto, falta clareza na compreensão da disfunção deste sistema nos autistas e na influência deste na sintomatologia ou na própria explicação do autismo.

Orrú (2012) ressalta a hipótese concebida ao autismo pela Psicanalista inglesa, Frances Tustin, que chamava as crianças com o transtorno de “crianças encapsuladas”, nas quais o desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio prematuro da vida do bebê, decorrente de um trauma oriundo da percepção sobre a separação do corpo da criança do corpo materno, provocando uma experiência psíquica fantasmática.

Em uma de suas conferências, Tustin destacou a criança autista como uma criança tomada de pânico, que apesar de muitas vezes parecer passiva e indiferente, luta contra suas angústias, assegurando-se com o auxílio de formas ou objetos.

Romero (2016) cita que em 1976, o psiquiatra Ritvo, passou a considerar o autismo como um distúrbio do desenvolvimento. Outra psiquiatra, Lorna Wing, especificou 3 (três) áreas deficitárias da pessoa com autismo, a saber:

1. Imaginação;
2. Socialização;
3. Comunicação; de acordo com Pereira (2012), estas áreas são conhecidas como Tríade de Wing.

Teixeira (2013) aponta para a área da imaginação do indivíduo autista com ausência do conceito “Teoria da Mente”, ou a capacidade que o ser humano tem de ser colocar no lugar do outro, reconhecendo emoções por suas expressões faciais, corporais e seus comportamentos.

Klin apud Romero (2006) relata que outro psiquiatra, Michael Rutter, em 1978, propôs quatro critérios para a definição do autismo, que são:

1. Atraso e desvios sociais, não só como função de retardo mental;
2. Problemas de comunicação, novamente não só em função de retardo mental associado;
3. Comportamentos incomuns, tais como estereotípias e maneirismos;
4. Início antes dos 30 (trinta) meses de idade. Outras referências de pesquisadores como Simon Baron-Cohen e Uta Frith consideram o autismo uma patologia caracterizada por déficits em módulos cognitivos (BRASIL, 2013).

Conforme Moraes et. al (2017), a frequência dos diagnósticos de TEA vêm aumentando por décadas, mas pesquisadores não concordaram se a tendência é um resultado de uma maior conscientização, detecção aprimorada, definições em expansão, um real aumento na incidência, uma combinação destes fatores ou a natureza complexa destas alterações nas desordens que mudam suas definições clínicas no decorrer do tempo.

Orrú (2009, p. 25) relata que com o crescimento de pesquisas sobre o assunto, o autismo foi classificado pela 1ª (primeira) vez, no Manual Diagnóstico e Estatístico passou a denominar dos Transtornos Mentais, DSM III, da Associação Americana de Psiquiatria (APA), em 1980, como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Depois, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10 - mantida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conceituou Transtornos Globais de Desenvolvimento como:

Grupos de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito em todas as ocasiões.

Romero (2016) lembra que no Brasil, a AMA – Associação de Amigos dos Autistas - no Estado de São Paulo, foi a 1ª (primeira) organização decidida a favor das pessoas com autismo, em 1983, 40 (quarenta) anos após a descoberta do transtorno.

E continua a autora que tais crianças e adolescentes, eram atendidos, e no âmbito educacional, por entidades filantrópicas como Pestalozzi e APAE (Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais), devido ao fato de não possuírem o direito de frequentar escolas regulares à época.

No ano de 1994, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial adotou o termo, Condutas Típicas, para designar alunos que com síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionassem atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, que necessitavam de atendimento educacional especializado, segundo Romero (2016).

Em 2009, com a reelaboração do mesmo documento, denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o termo Transtorno Global do Desenvolvimento, (TGD), passou a ser utilizado, de acordo com Fernandes et al. (2009, p.155).

O Autismo não é mais considerado como um tipo de psicose, nem esquizofrenia; trata-se de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), e atualmente, um Espectro (BRASIL, 2013, p. 24). Por existirem diferentes manifestações comportamentais e vários graus de acometimento, o DSM V, da Associação Americana de Psiquiatria (APA), publicado no ano de 2013, denominou o Transtorno do Autismo como Transtorno do Espectro Autista, agrupado dentre os Transtornos do Neurodesenvolvimento (BRASIL, 2013).

Na data de 27 de Dezembro de 2012, foi recentemente sancionada no Brasil, a Lei Nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana³, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, reconhecendo as pessoas com TEA como pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2013). A lei ora sancionada, ao tempo em que protege, elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo. O mencionado marco legal foi apresentado na seção secundária 1.3.. Este é importante para viabilizar, direitos a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento; acesso à educação; à proteção social (benefícios, cuidados e moradia); ao trabalho e às provisões adequadas de serviços que lhes propiciem a igualdade de oportunidades (COLAÇO,2018).

1.2 Marcos referenciais de perspectivas para educação com direito

Na busca de um aporte acerca dos direitos e garantias que todo ser humano deve atingir, entende-se que, inicialmente, o conceito incluso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, do ano de 1948, em seu artigo 1º, serve para demonstrar o ideal de vida e modo de ação.

- “todos os homens nascem livres e iguais em dignidades e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

Baseado nesta tipificação entende-se que algumas providências deveriam ser tomadas, dentre elas, o esclarecimento à sociedade, sua participação de modo mais ativo, no intuito de melhorar a garantia e as oportunidades sociais e assistenciais, bem como, o desenvolvimento harmônico dos atores, de modo holístico e permeando as diferenças.

³A lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012) ficou conhecida como Lei Berenice Piana, nome da mãe de uma criança autista que lutou pela sua aprovação, estabeleceu o autismo como deficiência, com direito a ações e serviços, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde e escolarização, incluindo: diagnóstico precoce; atendimento e acompanhamento multiprofissional; nutrição adequada e terapia nutricional; medicamentos; moradia, inclusive residência protegida; mercado de trabalho; previdência e assistência social; acompanhante especializado na escola.

Utilizando-se da legislação em vigor e de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, “todos são iguais perante a lei”, contudo, nem sempre o que está escrito, é respeitado, principalmente referente às diferenças e preconceitos direcionados às pessoas com deficiência.

Amplamente reconhecida entre nós pela ação informada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff (1892-1974), concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi – hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de pessoas com deficiências – e em contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil (CAMPOS, 2003).

Helena Antipoff nasceu em 25 de março de 1892, na cidade de Grodna, hoje chamada Hrodna, Bielorrússia, e faleceu em Ibirité, Minas Gerais, na data de 9 de Agosto de 1974. Estudou em São Petersburgo, Genebra e Paris, onde estagiou no Laboratório Binet-Simon nos anos de 1910 e 1911; entre 1912 e 1916, obteve o diploma de Psicóloga.

Antipoff, depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, fixou-se no Brasil a partir de 1929, convidada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, no contexto da operacionalização da reforma de ensino conhecida como Francisco Campos- Mário Casassanta.

Helena aprendeu as primeiras letras com a mãe, e após ela e a família se fixarem em São Petersburgo, continuou seus estudos numa instituição para moças com professores de nível universitário onde obteve em 1909, o diploma do Curso Normal, o que a habilitava para a docência dos cursos infantis. Com apenas 16 anos de idade, partiu com a mãe e a irmã mais nova para Paris, onde matriculou-se no curso de Ciências da Universidade de Paris, na Sorbonne, freqüentando esta famosa Universidade francesa, de 1910 e 1911, ano em que obteve o bacharelado.

Durante seus estudos na Sorbonne assistiu palestras sobre Psicologia ministradas no Collège de France por Pierre Janet e Henri Bergson, despertando seu interesse pela disciplina. Em conseqüência, estagiou no Laboratório Binet-Simon e participou no trabalho experimental no então curso de medição da capacidade intelectual de crianças em idade escolar.

Devido ao entusiasmo com o campo da Psicologia, seguiu para Genebra, na Suíça, estudando sob a direção do psicólogo Édouard Claparède, pioneiro do estudo do mecanismo de aprendizagem das crianças.

Foi aluna entre 1912 e 1916, ainda em Genebra, do 1º Curso do L'Institut Jean-Jacques Rousseau, obtendo o diploma de Psicóloga, especializada em Educação. Recebeu convite de Claparède para integrar a equipe do referido instituto, na área de aferição da inteligência e da sua relação com a aprendizagem.

Em 1917, regressou à Rússia e trabalhou como psicóloga infantil entre os anos 1919 e 1924. Dedicou-se ao diagnóstico psicológico e à elaboração de projetos educativos para a reeducação de crianças que perderam suas famílias em consequência da Primeira Guerra.

Antipoff (1962) traçou propostas e programas, em 1929 no Brasil, no estado de Minas Gerais, nas áreas de desenvolvimento mental dentre outras, para a reforma do ensino mineiro. Com a criação da Sociedade Pestalozzi e da Escola da Fazenda do Rosário, o atendimento aos portadores de necessidades especiais, ganhou impulso na educação.

Ela entendia que com a localização das escolas longe dos centros urbanos, ajudaria na promoção de melhores atitudes, cenários e abordagens mais adequadas ao estilo de vida que cada um tinha em relação às tendências da sociedade.

Neste contexto, Antipoff (1962, p.10) diz que:

Crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou de qualquer destas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

A preocupação com o desenvolvimento físico, psicológico, moral e social das crianças, assim como a reinserção na sociedade, tornaram-se alvos de intervenções, com ênfase na necessidade de um acompanhamento neste processo gradual.

É possível discorrer que as propostas preconizadas por Antipoff e as de hoje, mesmo cercadas por avanços e retrocessos não devem paralisar-se, devendo ser tomadas como proposições ávidas de consenso para uma educação democrática, construída por meio de ações planejadas e implantadas com cuidado, com pessoal preparado adequadamente, visando um bom desenvolvimento e avaliações futuras positivas.

Datada de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, pontuava no título X referente à Educação dos Excepcionais, em seu artigo 88, dever-se-ia enquadrar no sistema geral de educação, com o intuito de integrá-los na comunidade, enquanto que no artigo 89, toda a iniciativa privada, considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, direcionada à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos, um tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e

subvenções (Lei Nº 4024 de 20 de Dezembro de 1961, Artigos 88 e 89, revogados pela Lei Nº 9394 de 1996).

Na década de 1970, a Lei 5692/71 conferia em seu capítulo V, que a educação dos portadores de necessidades especiais, deveria ser ministrada na rede regular de ensino preferencialmente, preconizando em seu artigo 59, que os sistemas de ensino assegurassem aos estudantes, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades. A Lei também asseguraria a terminalidade específica àqueles que não tivessem atingido o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela Lei Federal nº 8069 de 13/07/1990, no bojo de seus artigos, preconiza o bem-estar das crianças e dos jovens.

Art. 1º - Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo Único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

A inclusão dos cidadãos com deficiências é uma luta contínua e árdua que deve ser de todos, permitindo seu desenvolvimento e mostrando sua relevância como membro participante e importante neste mundo.

Em seu Artigo 53, o Estatuto aponta que,

- a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- II- Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III- Direito de contestar critérios avaliados, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V- Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

No Art. 54, em seu Inciso III diz que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Por estarem inclusas num segmento que possui particularidades e diferenças que se enquadram vulnerabilidades físicas, sensoriais e/ou mentais, precisam superar estas deficiências, visto que não podem ser mascaradas perante a sociedade.

Esta sociedade, mantenedora de dogmas e estigmas, conceitua as pessoas com deficiência como pessoas diferentes, causando sensações diversas que vão da omissão à piedade e atitudes paternalistas. Com a aprovação em 1988, da nova Constituição da República Federativa do Brasil, alguns artigos se reportam às pessoas com deficiência, ocorrendo uma mudança de paradigma, trocando o paternalismo pelas oportunidades.

Em seu Art.3º, a Constituição preconiza como objetivos fundamentais:

- I- Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir desigualdades sociais e regionais;
- IV- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Os constituintes ao elaborarem a redação deste artigo e os seus incisos, vislumbraram a inserção dos menos favorecidos, daqueles que nasceram ou adquiriram alguma forma de deficiência.

Segundo Pereira (2011), estas vulnerabilidades classificadas conforme citado, causavam um afastamento social destes indivíduos, inviabilizando uma convivência equilibrada e produtiva, como também sua educação.

Art. 5º- todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo (...) a inviolabilidade do direito à vida.

XI- A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

A ênfase demonstrada quanto à proibição em discriminar as pessoas menos favorecidas destacou a igualdade de direitos como fator preponderante no objetivo de atenuar as diferenças existentes.

Art. 23º- É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

II- Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 23º- Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal, legislar corretamente sobre:

XIV- Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.

No Art. 208 - O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), teve como foco, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e na qual participaram educadores de diversas partes do mundo, sendo nesta ocasião, aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

De acordo com os estudos de Mendes (2006), nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas do início da década de 1990, apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica, e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Todo este processo evidenciou a emergência de concentrar esforços almejando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais, os quais se encontravam até então, privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Sob os auspícios do governo da Espanha e da UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, enfocando o acesso e qualidade, produzindo a Declaração de Salamanca, considerada como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca, em 1994, propõe que toda criança tenha o direito a receber uma educação, e que esta permita manter-se atualizada e com planejamentos adequados, considerando as diversas dificuldades que as crianças e jovens portadoras de necessidades especiais costumam apresentar, de acordo com Pereira (2011).

Os planejamentos, os quais são referentes a este item, deverão ser ministrados em escolas regulares, criando assim um clima de inserção e atenção às dificuldades que se priorizam aos que possuem vulnerabilidades. Deste modo, estas escolas constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p.8 e 9).

A estrutura de ação em Educação Especial, adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial, em Salamanca, proclamou entre várias propostas apresentadas, que

qualquer pessoa portadora de deficiência, tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados, e seus pais possuem direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

Ainda na Declaração de Salamanca, as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, além da inclusão de crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas, culturais, assim como as de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Desta forma, o termo “necessidades educacionais especiais”, é referente a todas as crianças e jovens, cujas necessidades educacionais especiais são oriundas por alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem, como também podem apresentá-las em algum ponto durante o processo de escolarização.

Em 1999, na cidade de Guatemala, foi assinada a Convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas com Deficiência, cujo princípio central com o apoio de outros documentos, foi reafirmar a igualdade entre todas as pessoas e a garantia do respeito sem qualquer distinção (Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos/1999).

Nas palavras de Davis (1985, pág.162), “educação, um direito, não um privilégio.” Neste contexto, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial deste processo.

A Lei n.º 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada em Dezembro de 2012, é conhecida como Lei Berenice Piana, traz consigo que os autistas são considerados, oficialmente, pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, dentre elas, a educação.

Em 06 de Julho de 2015, foi sancionada a Lei n.º 13.146 denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que no seu escopo do Artigo 1.º se destina a assegurar e promover igualmente os direitos e liberdades da Pessoa com Deficiência.

Assim, a Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais, devendo o processo educativo adaptar-se às necessidades da criança, ao invés desta adaptar-se ao que é convencional e preestabelecido, sem respeito às suas peculiaridades.

A partir deste evento, as teorias e práticas inclusivas expandem-se em muitos países, inclusive no Brasil.

Neste contexto, o paradigma da inclusão globaliza-se, configurando-se como palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas, ao final do século XX.

1.3 A educação especial e sua trajetória

Fernandes e Glat (2005) relataram que a educação de alunos com necessidades educativas especiais⁴, hoje PcDs (Pessoas com Deficiência) nas décadas de 1970 e 1980 ainda era calcada num modelo de atendimento segregado, com metodologia de forte ênfase clínica e com currículos próprios.

Historicamente, as pessoas com necessidades especiais e deficiências foram colocadas à margem da sociedade, impedidas de desenvolver suas capacidades e habilidades como indivíduos e cidadãos, sendo rotuladas com ou adjetivos que as limitam como incapazes ou doentes, apenas por influência de uma cultura baseada nos princípios da “beleza e perfeição”. E o Brasil, em função de suas relações internacionais, foi influenciado por países da Europa e pelos Estados Unidos, por volta do século XIX, formando grupos para o atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, por iniciativa de órgãos oficiais e, em alguns casos privados, auxiliados por educadores que preocupados com a questão, empenharam-se na concretização de atividades inovadoras em prol de seu desenvolvimento (ORRÚ, 2012, p. 45).

Fernandes (1999) pontua que os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização desta clientela que se encontrava misturada nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental, enfocada como uma doença crônica, para a qual todo o atendimento prestado era considerado pelo viés terapêutico. Prossegue a autora que a avaliação e identificação eram pautadas em exames

⁴O termo “necessidades educativas especiais” foi utilizado para designar as necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais. A Declaração de Salamanca, portanto, estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de “necessidades educacionais especiais” que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais” (MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete necessidades educacionais especiais. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001). Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, além de rígida classificação etiológica.

A Educação Especial foi institucionalizada no Brasil, durante os anos 1970, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Com a criação do CENESP- Centro Nacional de Educação Especial⁵ - no Ministério da Educação, em 1973, a Educação Especial foi introduzida no planejamento das políticas públicas educacionais, como também a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais.

Segundo Ferreira e Glat (2003) sob os auspícios deste órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós- graduação no exterior, possibilitando o desenvolvimento acadêmico e científico na área.

Sob a palavra de ordem, “o deficiente pode aprender”, ocorreu o surgimento de novas metodologias e técnicas de ensino, culminando na possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar destes sujeitos, até então alijados da educação formal, nas palavras de Glat (1995).

Resultante da mudança de paradigma do modelo médico para um modelo educacional, a ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. A tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias excluídas, em nosso país, começou-se a divulgar e consolidar princípios que nortearam a filosofia da “normalização”, partindo da premissa básica, que as pessoas com deficiências, possuem o direito de usufruir as condições de vida, as mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, como participar das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer, tanto quanto as demais (FERNANDES E GLAT, 2005).

Glat e Blanco (2007) ressaltam que a proposta não era “normalizar o deficiente”, mas sim normalizar as suas condições de vida, fazendo os recursos e serviços a eles destinados o mais próximo possível daqueles utilizados pelos demais sujeitos de seu grupo social.

Cunha (2017) mencionou que a Educação Especial foi mais enfatizada na LDBEN/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96) do que nas leis anteriores, não só em razão dos impactos das ideias que surgiam pelo mundo, como também em decorrência

⁵O CENESP em 1986 é transformado em SEESP- Secretaria de Educação Especial.

dos movimentos que despontavam no Brasil, como expressões da democracia e dos direitos do cidadão.

Brandão apud Cunha (2007) observou que o Capítulo V da lei que aborda a questão da Educação Especial, apresenta apenas 3 (três) artigos e caso suas disposições sejam cumpridas integralmente, o Brasil será considerado certamente, uma referência mundial no assunto:

Concernente ao Artigo 58, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No Artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

O Artigo 60 fala sobre a incumbência dos órgãos normativos dos sistemas de ensino quanto aos critérios de caracterização às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Outros documentos também são considerados como norteadores das políticas de educação direcionadas aos alunos que demandam atendimento especializado nas várias esferas de governo (federal, estadual e municipal), a saber:

. Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 2 de 2001 (Res.02/01).⁶

. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE/2008).⁷

Outro destaque nesta trajetória, concerne à atualização de LDBEN realizada em 2013, por meio da Lei nº 12.796, a qual reforçou o AEE (Atendimento Educacional Especializado) gratuito e o uso da terminologia “altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, n.p), reafirmando em seu artigo 5º, a obrigatoriedade de atendimento a estes alunos, uma vez que a EE (Educação Especial) é uma modalidade da Educação Básica.

⁶Na Res.2/01, a designação genérica “educandos com necessidades educacionais especiais”, é usada para referir-se àqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas na aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. II) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III) altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Art. 5º).

⁷No documento PNEE/08, a educação especial está caracterizada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios deste atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (p.16).

No ano de 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, evento promovido pela UNESCO na cidade de Incheon, Coréia do Sul, no qual foram discutidas as metas para a educação até 2030, com o foco “no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p.1).

Na data de 6 de julho de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Lei 13146/15, que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2016. Segundo esta lei, fica clara a responsabilidade da escola quanto à contratação de mediadores,⁸ visto que antes, era incumbência da família.

Assim, a mediação escolar⁹ passa a ser custeada pela instituição de ensino, tornando-se uma obrigação financeira e pedagógica desta. A LBI define parcialmente as regras sobre a contratação do mediador.

Porém, continuam indefinidas a formação deste mediador, piso salarial e regras de contratação, deixando uma abertura que poderia ser bem utilizada em forma de autonomia responsável das escolas quanto aos projetos de inclusão, mas não tem sido esta realidade em boa parte dos casos.

Na data de 30 de Setembro de 2020, o atual Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, sancionou o Decreto Nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; contudo, este decreto vem provocando discussões, opiniões divididas em torno de suas argumentações, sob alegação de que não respeita os princípios da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, que originou a Declaração de Salamanca, evocada para reassumir compromissos com uma educação inclusiva e não discriminatória. Em seu Art. 1º, o referido Decreto Nº 10502/20 estabelece que,

Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

⁸ Mediador é o profissional que deverá auxiliar o aluno dentro da sala de aula durante as atividades pedagógicas, durante o recreio ou outro momento de lazer, orientando sua socialização.

⁹ Suporte humano a mais para crianças com dificuldades educativas especiais, além da figura central do professor (ROMERO, 2016).

Fernandes (2008) pontua que em 1995, uma publicação do Ministério da Educação, intitulada “O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro”, propõe uma integração (total ou parcial), de acordo com as possibilidades individuais do aluno e as modalidades como espaços de transitoriedade - até a possibilidade de uma integração total. E continua a autora, que este documento foi o primeiro a apresentar a escola inclusiva como meta a ser atingida por educadores comprometidos com a Educação Especial, referenciando a escola especial como também a escola regular, propondo, num dos modelos de integração total, o aluno em classe comum da escola regular, recebendo apoio da escola especial em turno inverso.

O decreto 10502 aborda como um de seus objetivos em seu Artigo 4º, no item III - o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar, corroborando com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (Lei Nº 9394/96), no capítulo V concernente à Educação Especial, e esta como modalidade de educação escolar no artigo 58 da referida lei, ao enfatizar a necessidade de serviços de apoio na escola regular a fim de alcançar os objetivos propostos.

O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente; e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (FERNANDES, 2008).

No modelo da Educação Especial separada da Educação Básica, os alunos das classes especiais às vezes ficavam no mesmo espaço físico da escola e eram percebidos como entidades à parte, assim como a entrada na escola, o recreio, as pastas e arquivos, festas, comemorações. A Educação Inclusiva propõe a ruptura desse sistema, que, além de segregar os alunos, alijava também o professor do processo de construção do projeto pedagógico. Em contrapartida, o simples fato de um aluno com deficiência intelectual estar numa turma comum não significa que ele esteja plenamente incluído. (FERNANDES, 2008)

Will (1986, apud MENDES, 2006) defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados. Por outro lado, duas posições mais extremistas emergem com suas propostas, a saber: a “inclusão total” defendendo que todo estudante independentemente do grau e tipo de incapacidade, deve frequentar a classe comum da escola

próxima à sua residência e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio do ensino especial, e a “educação inclusiva” considerando a importância da sala comum, porém, admitindo a possibilidade da oferta dos serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados, tais como salas de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais.

Assim, os “inclusionistas totais” crêem que apenas e só nas classes comuns das escolas regulares, os estudantes com deficiências obterão mais benefícios, oportunidades para fazerem amizades, a mudança do pensamento estereotipado sobre as incapacidades e o fortalecimento das habilidades de socialização, enquanto os “inclusionistas” consideram que a escola apresenta como objetivo principal, o auxílio ao aluno para o domínio de habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola (FUCHS & FUCHS (1998) apud MENDES, 2006).

Vale ressaltar que, dentro do contexto do Decreto Nº 10.502, suas articulações privilegiam as classes especiais, como também instituições especializadas não no sentido de segregação, e sim como possibilidade a mais de acesso e participação num modelo educacional emancipatório e igualitário. Este dispositivo abrange a importância de todas as modalidades de ensino especializado, enfatizando o quão são necessárias e merecedoras de respeito e dedicação.

A escola pesquisada possui salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com deficiências, alguns inclusos em classes regulares, revelando ser possível, a construção de novos conhecimentos, respeitando, valorizando e impulsionando as transformações no processo educativo. Em momento algum, rechaçou a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência em seu interior, tanto na sala de aula regular quanto nas salas de atendimento especializado, garantindo acesso aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno.

Assim, a Educação Especial Inclusiva na E.M Santa Luzia, ao oportunizar a inserção dos alunos com autismo e outras deficiências, reforçou a necessidade das modalidades de ensino complementar no intuito de ampliar a interlocução com o ensino regular, caminhando juntos para o desenvolvimento das potencialidades de nossos educandos especiais.

1.3.1 Lei Berenice Piana ou Lei 12.764: O Tea Tem Vez

Desde os anos 1970, um lema denominado “Nada sobre Nós, sem Nós”, vem sendo adotado por militantes do movimento das pessoas com deficiência internacionalmente, resumindo algumas das motivações básicas do ativismo político desse grupo de pessoas, conforme Rios (2017). Não apenas direitos e benefícios no âmbito social foram reivindicados, mas, acima de tudo, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais sem a interferência de terceiros, ainda nas palavras da autora.

Segundo Santos (2018), a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as garantias, de forma específica para o seu cumprimento. Também conhecida como Lei Berenice Piana, é sem dúvida um marco no que tange a proteção das pessoas com transtorno do espectro autista. O dispositivo vai muito além de meramente estabelecer diretrizes para a proteção dessas pessoas, cujo Artigo 2º, relata que a pessoa com transtorno do espectro autista, terá direito a um acompanhante especializado nas classes comuns de ensino regulares.

Segundo a Lei,

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Santos (2018) ressalta, que antes da lei, as pessoas com autismo não dispunham de legislação específica para que tivessem os seus direitos de acesso à educação assegurados e o acompanhante especializado é um exemplo disso, visto que não estava previsto em legislação anterior. E continua o autor que, apesar da previsão legal, é sabido que boa parte das pessoas com TEA, só conseguem a efetiva dos seus direitos recorrendo ao poder judiciário.

Antes da edição da Lei 12.764, Flávia Piovesan apud Santos (2014, p.10), observou essa tendência constitucional de ampliação e garantia de direitos, inserindo a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República Federativa do Brasil.

Assim, o Artigo 4º da Lei Berenice Piana, preconiza acesso à educação, à saúde, à moradia, à alimentação, ao lazer, à assistência social, à previdência social, esse ser humano não terá restritos seus direitos e, por conseguinte, terá sua liberdade de atuação garantida. Assim, a liberdade, neste caso, está diretamente relacionada com o desenvolvimento, seja ele qual for.

Regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014b), a Lei Berenice Piana, nome da mãe de uma criança autista que lutou pela sua aprovação, estabeleceu o autismo como deficiência, com direito a ações e serviços, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde e escolarização, incluindo: diagnóstico precoce; atendimento e acompanhamento multiprofissional; nutrição adequada e terapia nutricional; medicamentos; moradia, inclusive residência protegida; mercado de trabalho; previdência e assistência social; acompanhante especializado na escola.

A Lei é um marco do uso do termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em documentos oficiais e instituiu a política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtorno, considerando as seguintes definições para o quadro:

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

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

A denominação TEA também está presente em Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (BRASIL, 2013). Publicado pelo Ministério da Saúde, o material oferece orientações relativas aos cuidados com a saúde e atendimentos de habilitação e reabilitação às pessoas com TEA para equipes multiprofissionais que atuam na rede pública.

2 A MOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO: HENRI WALLON

Dentro da concepção de Wallon, “motor é sempre sinônimo de “psicomotor”, segundo Taille, Oliveira e Dantas (1992). Os autores também colocam que esta expressão confunde-se com a psicogênese da pessoa e a patologia do movimento com a patologia do funcionamento da personalidade.

Para falarmos sobre a Psicomotricidade, é necessário remeter aos primórdios de suas práticas, datadas nos séculos XVII e XVIII, e utilizadas com o objetivo de investimento político e econômico do corpo. Mas, é Jean Le Camus, a quem é atribuído o nascimento da Psicomotricidade, no final do século XIX.

A palavra Psicomotricidade foi nomeada pela primeira vez em 1870 e sua origem se deu com o intuito de tentar explicar as disfunções que não tinham uma lesão claramente localizada no cérebro ou quando outras disfunções ocorriam sem que o cérebro estivesse lesionado. O médico francês Ernest Dupré, quando estudava a debilidade motora, centrou-se na ideia de que era possível reeducar o sujeito com deficiência, estabelecendo relações entre o movimento e o psiquismo.

Conforme Dupré apud Rivas (2008):

«Cuanto más se estudian los desórdenes motores en los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento» (DUPRÉ, 1925, 66).

De acordo com Rivas (2008), as ideias de Dupré em torno dos transtornos psicomotores caem nos terrenos férteis de diversos campos da ciência como a Psicologia Genética (Wallon, Piaget), a Psiquiatria infantil (Ajuriaguerra), a Psicoanálise (Freud, Winnicott, Klein, Rogers) e outros próximos ao âmbito da sanidade (Zazzo, Soubiran, Diatkine, Stambak e Jolivet).

Segundo Rodrigues (2015), o termo psicomotricidade surgiu no início do século XX, sendo usado pela primeira vez com Dupré em 1920, significando o entrelaçamento entre movimento e pensamento, sendo que desde 1909 já estudava o desequilíbrio motor e suas contribuições, verificando ainda que existia uma relação entre anomalias psicológicas e motrizes, através desses estudos formulou o termo que conhecemos hoje, como psicomotricidade. A psicomotricidade tornou-se mais conhecida com os PCN's da Educação Física (2001).

Podemos destacar Le Boulch, Lapierre e Aucouturier (provenientes do campo da Educação Física), como expoentes da Psicomotricidade instalada com clareza no âmbito educativo.

Na década de 1970, André Lapierre investiu em estudos para o desenvolvimento pessoal e cognitivo das crianças. É o precursor da Psicomotricidade Relacional, termo utilizado por ele, devido ao fato deste envolver as dimensões afetiva, motora, cognitiva, sendo construído dentro de um corpo que é tudo isto.

Lapierre, ao trabalhar com crianças que apresentavam dificuldades escolares, observou que seriam problemas emocionais e conflitos mal-resolvidos, os causadores do fracasso escolar.

O francês Jean Le Boulch foi o autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no Brasil, inspirado por autores expoentes, com pesquisas não só na Educação Física, como também em outros campos de estudo, a saber: Julian de Ajuriaguerra, Jean Piaget, Wallon, Winnicott e Vayer.

De acordo com Le Boulch (1986) a Psicomotricidade requer uma ação educativa a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, referente à formação de base indispensável a toda a criança, seja ela normal ou com problemas; a Educação Psicomotora favorece a organização do esquema corporal, núcleo central da personalidade.

Toro (2018) pontua que,

“La psicomotricidad vivenciada o relacional es una forma de psicomotricidad que se puede entender como una organización de todas las sensaciones relativas al propio cuerpo, relación con el mundo exterior, representación del propio cuerpo, de sus límites y posibilidades de acción, empleo del movimiento como medio de aprendizaje, esto según Aucouturier” (2005).

A Educação Psicomotora busca assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em vista, a possibilidade da criança auxiliar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se por meio de um intercâmbio com o ambiente humano, ainda no pensamento de Toro (2018).

O conceito de Motricidade utilizado no presente estudo, faz parte da emergente O conceito de Motricidade utilizado no presente estudo, faz parte da emergente “Ciência da Motricidade Humana”¹⁰, tendo como uma de suas formulações, a seguinte preconizada por Kolyniak Filho (2002):

¹⁰De acordo com o autor Manoel Sérgio (1999), a essência do ser humano está no movimento em busca da transcendência. Assim quando falamos em motricidade, devemos pensar no gesto intencional, manifesto pelo corpo a partir de dentro e não do exterior. Como ciência, a Motricidade Humana tem por objetivo ler as ações do praticante que através de seu gesto intencional visa transcender. Ela também tem por objetivo a

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo, cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc.. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem. (KOLYNIK FILHO, 2002, p. 31-32.).

E continua a autora que, a motricidade é constitutiva do ser humano, constroi-se no desenvolvimento da espécie e das culturas, nos processos individuais, e insere-se na totalidade da construção do humano, tanto nos planos filogenético (construção da espécie) e ontogenético (construção do indivíduo). O ser humano considerado como totalidade complexa, na qual não é possível a dissociação entre corpo e mente, cognição, afetividade e motricidade, necessita de estratégias que otimizem seu trabalho pedagógico, assim como seu currículo escolar, adequando-os à realidade vivenciada.

Conforme Kolyniak (2002):

Uma nova configuração da relação entre motricidade e aprendizagem, na escola, deve pautar-se em duas vertentes: (a) a contribuição da instituição escolar na construção da motricidade; e (b) as implicações da construção da motricidade para as experiências e os processos de aprendizagem escolar em geral – vale dizer, para a aprendizagem em todos os ambientes e conteúdos que a escola oferece.

Cunha (2017) coloca que a escola é um lugar apropriado para qualquer aluno desenvolver suas habilidades e superar seus limites. A aquisição de valores com respeito mútuo, solidariedade, aceitação das diferenças e a busca de um desenvolvimento coletivo, também configuram como prioridades do ambiente escolar.

Alves apud Cunha (2017), diz que a motricidade é o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação. No TEA, a motricidade pode estar bem comprometida, havendo prejuízos nas coordenações motora fina e visomotora, na fala, na

formação de pessoas críticas, que incorporem o conhecimento adquirido para que venham a intervir culturalmente e politicamente no sentido emancipatório (SÉRGIO, 1999).

manutenção do equilíbrio do corpo e na lateralidade, que por sua vez, pode produzir problemas de ordem espacial, dificuldades de leitura e escrita, além da distinção de direita e esquerda.

A autora complementa que o não conhecimento do corpo, pode apresentar dificuldades de percepção do ambiente e prejuízo no envolvimento com o meio.

As estereotípias funcionam como mecanismos de expressão, representando alegrias, emoções, ansiedades, frustrações, momentos de excitação de origens diversas; porém, seu controle deve ser realizado com cautela e sensibilidade pelo professor, para não irritar o educando com TEA, pelo fato delas inibirem ou regredirem habilidades já adquiridas (CUNHA, 2017).

Com o intuito de compreender o contexto da motricidade, é citado Henri Wallon, por seu auxílio na orientação do trabalho com o ser humano de forma global, estudando as primeiras manifestações afetivas, que são as emoções.

Henri Wallon (1879-1962) nasceu na França, estudou filosofia, medicina e psicologia e em seus estudos sempre demonstrou uma clara aproximação com a educação, já que via a escola como meio peculiar à infância e obra fundamental da sociedade contemporânea.

Segundo Taille, Oliveira e Dantas (1992), Wallon foi tão parisiense quanto Freud foi vienense, pois passou sua longa existência de oitenta e três anos (1879-1962) em Paris. No pensamento de Galvão (2012), Wallon sugeria, então, que a pedagogia fundamentasse as atividades na relação recíproca entre o homem e o seu meio social, dando ao aluno recursos para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, não para usufruí-las individualmente, mas para a transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Wallon desenvolveu várias pesquisas na área da Neurologia onde propôs o estudo do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Estudou, também, o desenvolvimento infantil, primeiramente, na interação entre o equipamento motor e a afetividade do recém-nascido e, depois, entre a criança e o campo social.

Wallon pontua que é o movimento a nossa primeira forma de expressão, sendo através dele que desenvolvemos nossa percepção. A motricidade ou a percepção do eu corporal, segundo o autor, coaduna-se ao desenvolvimento do eu psíquico, no pensamento de Galvão apud Souza et. al (2012). Destarte,

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta,

sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. (GALVAO, 2007, p.51).

Wallon considera que é contra a própria natureza estudar a criança de maneira fragmentada, pois em cada estágio do seu desenvolvimento, ela constitui um todo indivisível, apesar da não linearidade das crises e dos conflitos que marcam seu crescimento.

A dimensão afetiva ocupa um lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Quanto aos procedimentos metodológicos para se ter acesso à pessoa, Wallon elegeu a observação como instrumento privilegiado da psicologia genética,¹¹ visto que a observação permite o acesso ao aluno em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender a trama do ambiente na qual está inserida, de acordo com Galvão (2012).

Na concepção de Boato (2009) as atividades aplicadas devem ocorrer naturalmente, no intuito de tornarem-se significativas e favoráveis à criação de vínculos e à formação do autoconceito da criança, pois, caso não ocorra desta maneira, a criança poderá desinteressar-se, não participando de atividades posteriores.

Camargos apud Matos et. al (2012), propôs estratégias que visem sensibilizar a criança para seu corpo, estimular as percepções sensoriais e o interesse por objetos, brinquedos; auxiliar a criança para que esta busque a focalização do olhar e o desenvolvimento do autocontrole partindo da interiorização de controles externos.

Por ser essencial no processo educacional, a afetividade, quando referimo-nos às crianças autistas, percebemos que elas necessitam de maior atenção e estímulos que outras crianças.

Através das características universais do autismo como a dificuldade na interação, as alterações na linguagem e nas relações sociais, o comportamento repetitivo e estereotipado, entre outros sintomas, foi possível aplicar nesse processo os recursos da teoria walloniana, que destaca as emoções e a linguagem como domínios funcionais no desenvolvimento da criança.

Matos et. al (2012) relatam ainda, que para Wallon (2007), o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo, onde afetividade e cognição estarão sempre em movimento, daí a importância desta abordagem na intervenção pedagógica com crianças autistas.

¹¹ Estuda os processos mentais, tais como pensamento, percepção, memória, atenção, resolução de problemas. Visa à aquisição de conhecimentos precisos sobre como os processos mentais funcionam e como são aplicados na vida cotidiana (Cano, T.M, 2015).

Por essa razão, ressaltou-se a importância de utilizar as ideias de Wallon como possibilidades de uma Intervenção Pedagógica proposta neste trabalho, considerando a possibilidade de perceber os comportamentos de cada aluno através da observação e identificá-los em suas respectivas fases de desenvolvimento.

Wallon foi responsável por se conceber, de outra forma, o processo de desenvolvimento da criança, permitindo revelar, de etapa em etapa, como o pensamento da criança se estrutura, como a afetividade é construída, como a motricidade vai se fazendo aos poucos e como o indivíduo se relaciona com o mundo e com os demais.

O movimento possibilita a relação com o mundo e com o outro. Ao se uma movimentar, a criança tem a chance de estabelecer uma relação afetivo-comunicativa, pois a sua primeira forma de linguagem, é através do ato motor. Esclarece, sobre o início de vida das crianças:

“O seu único instrumento vai, portanto, ser o que põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, as suas próprias reações que suscitam nos outros comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros, que anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos, donde surgirão as bases das relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Antecipando a linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social.” (WALLON 1981, p.60 – 61).

Conforme Perdigão (2014), as reações motoras das crianças precisam ser logo significadas pelos seus educadores, para que o percurso da construção da linguagem prossiga. A atividade motora deve ser compreendida, respeitada e estimulada, pois é através de seus movimentos que as crianças comunicam suas emoções e estados afetivos.

A investigação cuidadosa da adaptação motora pode, no entanto, proporcionar algumas ideias sobre os mecanismos neurológicos contribuindo para a função motora e a aquisição de habilidades prejudicadas nestas crianças.

De acordo com Larson et al (2017), tarefas mais complexas as quais envolvem novos instrumentos de aprendizagem, para controlar ou adaptar os movimentos do braço em resposta a uma mudança de informação visual, podem ser difíceis para pessoas com TEA. Estas incluem algumas tarefas nas quais as perturbações são puramente visuais mais do que mecânicas, e os indivíduos nunca haviam experimentado qualquer destas perturbações.

Os estudos de Jones et al (2017), mostraram que crianças com TEA, experimentam dificuldade em aprender uma regra abstrata; a provisão de um reforço mais concreto facilita a aprendizagem de regras, sugerindo uma dificuldade subjacente em formar conexões conceituais.

É importante identificar por que as pessoas com TEA podem apresentar dificuldades em aprender regras. A maioria dos paradigmas sobre aprender regras, envolve a provisão de resposta, tanto concreta e /ou abstrata.

Estas observações são descritas em uma série de fases que correspondem a um estado transitório de equilíbrio. Nesse sentido, é possível observar no processo das intervenções os avanços que cada criança pode apresentar de acordo com essas fases, no caso, as observações deram-se em torno dos educandos com TEA analisados na Escola:

1. Fase impulsiva-emocional: é uma característica do recém-nascido dada como resposta aos diversos tipos de estímulos. Por volta dos 6 meses, marcada pela prevalência dos sinais orientados, partindo dos sinais reflexos como choro ou sorriso.

As crianças observadas apresentaram indícios correspondentes a essa fase. Elas mostraram-se solícitas, mas, diante de algo que as desagradavam, as não-falantes, ressentiam-se, e com movimentos insinuando um pedido de ajuda, estendendo a mão.

Nesse estágio, a emoção estabelece um vínculo muito forte entre os indivíduos do grupo, cuja coesão garante. Sem estabelecer um paralelismo muito acentuado entre a história da espécie e o desenvolvimento do indivíduo, cumpre admitir que a criança, nessa idade, está num estágio emocional inteiramente análogo. Mais tarde, ela terá de distinguir sua pessoa do grupo, terá de delimitá-la por meios mais intelectuais: por ora, trata-se de uma participação total, de uma absorção no outro, profundamente fecunda. (GALVÃO, 2007, p. 117 apud SOUZA et al, 2012).

2 • Fase sensoriomotor/projetiva: final do primeiro ano, início do segundo, prevalece o ato motor no conhecimento dos objetos; por volta de 2 anos, nessa fase a atividade motora estimula a atividade mental, ou seja, para Wallon é a consciência;

Nesta fase, as crianças costumam contar histórias sem coerências, gostam de imitações, mostram-se egocêntricas, são bastante curiosas, além de chamarem a atenção caso haja pessoas diferentes na sala de aula, etc. Os educandos com TEA, entre 7 e 10 anos, exibiram características concernentes a este período, tanto os falantes quanto os não-falantes, fazendo de tudo para que fossem notados e atendidos em suas necessidades a contento.

Neste estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, sendo o termo “projetivo”, a designação do funcionamento mental deste período, cujo pensamento ainda precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, e o ato mental projeta-se em atos motores. Ele vê o adulto e age como as atitudes do mesmo. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica) conforme Souza et al (2012).

Uma coleguinha ensinava e ajudava seus 2 companheiros com TEA nas atividades; depois, os dois (7 e 9 anos) vieram para me explicar também, dizendo que eram “meus tios”.

3 • **Fase do personalismo:** de 2 anos e meio a 4-5 anos, a criança se desvincula da situação que se encontra implicada tomando “consciência de si”;

Esta fase é correspondente às oscilações entre o *eu e o outro*, à instabilidade na construção do eu, necessitando das crises de oposição para se afirmar, diferenciar e construir (GULASSA In MAHONEY, 2004, p.107 apud SOUZA et al, 2012). Como exemplo desta fase, cito um educando com TEA, G., de 9 anos, ao ser argüido sobre o fato dele ter chamado as meninas de “gostasas”, e ter recebido queixas pelo ocorrido. A Orientação Educacional tratou tudo com o maior cuidado, mas ele prontamente falou que não fora ele e sim “um menino igualzinho a ele com o mesmo nome”. Só que ao mesmo tempo, ele fez uma declaração de amor para uma coleguinha e chorou porque ela também se queixou, dizendo que crianças não podem casar. Ele percebeu que, ao chamar por um nome “inaceitável”, foi repreendido e tratou de consertar o erro, fazendo uma declaração de amor.

Outra evidência é marcada pelo “sincretismo”, ou seja, as misturas e confusões apresentadas no pensamento infantil condizentes às coisas no mundo e seus diversos significados. Um exemplo visto foi em torno do meu nome, quando um deles me perguntou. Como autista falante, ele logo associou: “igual à tia lá de casa? É tia lá de casa? Vc tem outro cabelo”? Devagar fui explicando que as pessoas podem ter nomes iguais, mas são outras; e há outros meninos com o nome dele também.

4 • **Fase da personalidade polivalente:** a partir de 6 anos de idade, traz importantes avanços no plano da Inteligência.

Neste estágio, predominam as leis denominadas Alternância Funcional e Predominância Funcional, relativas ao movimento voltado para o mundo externo e à maior evidência do fator cognitivo respectivamente (SOUZA et. al, 2012). A criança passa a perceber as diferenças existentes entre si própria e o mundo exterior.

Seu mundo interno é povoado de sonhos e fantasias, porém, o externo é repleto de símbolos e códigos culturais, em cujo contexto se desenvolve sua inteligência, na qual o sincretismo é um fator determinante (SOUZA et. al, 2012).

Wallon utiliza o termo “autodisciplina mental” para designar a atenção estabelecida, decorrente da maturação dos centros nervosos de inibição e discriminação traduzindo-se também em atividades e posturas motoras mais precisas e de forma voluntária, conferido por

Souza et. al (2012). O comprometimento de habilidades adquiridas nessas respectivas fases do desenvolvimento humano, seja de ordem psicomotora ou de ordem social, traz sérios prejuízos à realização das atividades cotidianas na vida do indivíduo.

Por esse motivo, é preocupante o fato de profissionais da área da educação eventualmente se depararem em suas atividades pedagógicas com alguns fenômenos de comportamento, sem terem conhecimentos suficientes que possam garantir-lhes uma prestação de serviço de maior qualidade. Este período também é marcado pela curiosidade em conhecer coisas novas, explorar o mundo, fortalecendo vínculos com as pessoas que lhes são mais significativas, incluindo o professor.

5. Puberdade e Adolescência:

Nesta fase, ocorrem a manutenção de vínculos afetivos com as pessoas que lhes são significativas, a busca pela autonomia, além de questionamentos e confrontos. Ao explorar o mundo real, o adolescente se depara com novas vivências, atitudes e comportamentos no intuito de autodescoberta e autoconhecimento.

Um exemplo vivenciado na escola foi quando um aluno autista, D., de 16 anos conversou comigo e o professor da classe de AEE (Atendimento Educacional Especializado) sobre sua condição: *...sei que eu sou autista... Não gosto de barulho, a turma é barulhenta, mas, respeito todos. Gosto de vir para a escola...Mas, às vezes não.* Esta argumentação corrobora com o fato sobre a busca de identidade própria, assim como fazer-se respeitado e respeitar, ouvido e ouvir, acolhido e acolher, o que muito auxiliam o ingresso em sua vida adulta.

No pensamento de Garcia (2002), o corpo cria; cria a si mesmo, quando refaz suas estruturas, quando se modifica (...). Também é capaz de criar relações à sua volta, quando ocupa um lugar no espaço, achatando-se ou expandindo-se, quando se expressa de forma verbal ou não-verbal. E continua a autora, que o corpo gera conhecimentos, emoções, etc... E estar atento à percepção do corpo dos alunos, saber estimular sua presença, estimular o aprendizado através do corpo, visto que este é capaz de aprender tanto quanto de criar.

Paulo Freire apud Marques (2002) critica a educação bancária, onde o professor e a professora depositam os conhecimentos nos alunos e nas alunas narrando-os e conduzindo-os à memorização mecânica dos conteúdos narrados.

Em suas palavras,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui

o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem (p.58).

Conforme os autores, nossa atual sociedade caminha rumo a uma educação inclusiva e diante do atual contexto social dinâmico o ato educacional exige uma atitude programada daquele que educa. Um verdadeiro ato educacional, para que alcance o seu objetivo de formar um cidadão autônomo, competente e crítico, não pode se limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem.

Nesta trajetória sobre a educação, Vigotski é escolhido pela sua influência no processo da mediação escolar, entre outras práticas pedagógicas além de sua contribuição às pesquisas no campo da deficiência.

3 LEV SEMENOVICH VIGOTSKI: DA DEFECTOLOGIA À MEDIAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Vigotski, de Orsha, na Bielo-Rússia, nasceu em 1896 e falecido em 1934, é um autor que despertou grande interesse nas áreas de psicologia e educação, sendo sua perspectiva, a dimensão social do desenvolvimento humano.

Segundo Taille, Oliveira e Dantas (1992), Vigotski interessou-se fundamentalmente às chamadas funções psicológicas superiores, produzindo seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, tendo como um dos seus pressupostos básicos, a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.

Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vigotski, é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro, de acordo com Neves e Damiani (2006).

Em seu livro “Fundamentos de La Defectologia, in Obras Escogidas Vol.V,” Vigotski explana que *...así como para La medicina moderna lo importante no es La enfermedad, sino El enfermo, para La defectologia El objecto no lo constituyelainsuficiencia em sí, sino El niño gobernado por la insuficiencia* (1923, p.14).

Este argumento concerne ao presente estudo, buscando o potencial dos educandos observados na Escola de forma integral, e não pelas características as quais são conhecidos.

Vigotski (1923, p.12) pontuava que a defectologia lutava agora pela tese básica em cuja defesa, por sua existência como ciência, precisamente a tese que diz a criança cujo “desenvolvimento complicado” devido a algum problema, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que outras ditas normais, e sim desenvolvida de outro modo.

Desta forma, a observação realizada na E. M. Santa Luzia na classe exclusiva para o TEA corresponde ao fundamento vigotskiano, pois os alunos ali inseridos, embora ainda não consigam estar nas classes regulares, recebem atenção e recursos que não os deixam sentir-se isolados, dispoñdo dos mesmos direitos e deveres que os demais; esses alunos participam das atividades propostas, assim como acrescentam novidades à elas.

...La peculiaridad positiva del niño deficiente no se debe, em primer término, al hecho de que en él desaparecan tales o cuales funciones observables em un niño normal, sin a que la desaparición de funciones

hacenacernuevasformacionesque representan em suunidad, lareacción de lapersonalidad al defecto, lacompensaciónenelprocesodeldesarrollo. El niñoceigo o sordo, puede lograr em eldesarrollolomismo que elnormal, pero losniñoscomdefectolologran de distinto modo, por um camino distinto, comotrosmedios, y para el pedagogo es importante conocerlapeculiaridaddelcamino por elcualdebeconducir al niño. La clave de lapeculiaridadlabrindalaley de transformacióndel menos deldefecto em el más compensación” (p.17).

Vigotski (1923) se contrapunha à abordagem mística que via na deficiência, uma fatalidade. Em seus pressupostos, W. Adler (1921) apud Vigotski (1923) estruturou seu sistema psicológico na teoria sobre os órgãos e funções deficientes, pois em seus estudos, a insuficiência estimula permanentemente um desenvolvimento elevado, ou seja, o órgão afetado morfológica ou funcionalmente por não cumprir plenamente suas tarefas, será auxiliado pelo sistema nervoso central e o aparato psíquico da pessoa com deficiência, que assumirão a compensação pelo funcionamento difícil. E prossegue o autor apud Vigotski (1923):

...El niño com defecto no es inevitablemente um niño deficiente. El grado de sudefecto y sunormalidaddependendel resultado de La compensación social, es decir, de La formación final de toda spersonalidad (p.20).

Os educandos com TEA de 16 e 17 anos apresentaram-se participantes, acataram o que lhes foi solicitado durante as observações realizadas numa aula de Educação Artística, não se privando da atividade proposta. Essa atitude denotou que ambos buscaram posicionar-se diante do que lhes incumbiram, de maneira organizada, apesar de suas dificuldades. As exigências na sala de aula competiam à realização da tarefa, e que naquele momento eles se sentiram responsáveis e capazes, enquanto o restante da turma, bastante alvoroçado, dirigia-se ao professor contestando a tarefa.

O educando de 16 anos, autista falante e grau leve, virou-se e falou: *tem gente que não entende mesmo e só faz bagunça. Eu vou fazer porque a escola é para aprender..* Uma hipótese sobre esse episódio seria o fato que mesmo diante do transtorno, ele não se intimidou.

Como um novo exemplo em torno do desenvolvimento no TEA, nas turmas dos educandos entre 7 e 10 anos, as atividades propostas eram sempre fonte de satisfação, visto que buscavam aproveitar da melhor forma possível, principalmente na presença da pesquisadora e da professora. Não deixavam nada para depois, queriam usufruir das novidades como também da nossa atenção. Para os autistas de grau severo, de 10 e 14 anos,

foram utilizados recursos audiovisuais que despertavam a percepção, e eles demonstravam com o próprio corpo, não de forma agitada, mas, curiosa, manipulando objetos com o auxílio da mediadora e da professora.

Anna Petrova apud Vigotski (1923), psicóloga e pedagoga soviética, sinaliza que a deficiência não é só uma debilidade, e sim também uma força (p.48). A pesquisa abordou esse contexto na visão de Vigotski quando ele analisou teóricos, dentre os quais Wilhelm Stern, psicólogo alemão, a respeito de seus critérios sobre o enfoque do desenvolvimento infantil e as opiniões de Stern sobre o duplo papel da deficiência. Ao citar Thorndike em sua obra, Vigotski também concorda com seus enunciados sobre a necessidade de combinar a ação educativa com as tendências naturais da criança (VIGOTSKI, p.36).

Vigotski, conhecido como um teórico multidisciplinar por ser formado em Direito, Literatura e Medicina, abraçou a Psicologia, foi um dos primeiros estudiosos a falar sobre o conceito da mediação, segundo Taille, Oliveira e Dantas apud Romero (2016). Romero (2016) coloca que Vigotski enfatiza que o contato que o indivíduo tem com o meio e com seus iguais, é sempre mediado por um conhecimento e/ou experiência anteriormente assimilada, além da linguagem. Assim, a mediação, conceito central de sua obra, é uma intervenção de um elemento intermediário em uma relação e que qualquer indivíduo poderia ser um mediador para toda e qualquer criança, mesmo aquela considerada “normal”.

Desta forma, o professor, o pai, o terapeuta e o amigo, exerceriam a mesma função de mediadores. Os autistas possuem todas as variações possíveis de inteligência, dependendo de uma série de condições da escola, de seus profissionais e de sua própria capacidade. Alguns são muito inteligentes e se dão bem pedagogicamente em escolas regulares, apesar de apresentarem dificuldades quanto à socialização, por não entenderem o mundo humano e social. Outros necessitam de mais apoio, principalmente com inteligência comprometida, pois requerem maior investimento e novas estratégias de ensino (ROMERO, 2016).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p.56).

A chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal” de Vigotski (1991b), ilustra bem a questão da mediação, enquanto as Zonas de Desenvolvimento Real e a Potencial, são referentes às etapas em que a criança soluciona os problemas de forma independente, sem ajuda, e quando a criança estará pronta para a compreensão de problemas mais complexos,

porém ainda, necessitando da ajuda de um mediador, respectivamente, conforme Romero (2016). Dessa forma,

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI b, 1991, p.56).

4 MOTRICIDADE NO TEA: O QUE PODE UM CORPO NA ESCOLA?

A educação passou por inúmeras mudanças sociopolíticas no decorrer dos anos, e o seu papel como instrumento de democratização da sociedade, assim como as ações dos educadores em prol da universalização do ensino, configuram questões centrais que ainda hoje, justificam a investigação em torno de velhos objetos da história da educação, segundo Xavier (2002).

As políticas educacionais têm apresentado a educação como condição básica para o desenvolvimento humano, e que este processo de educação formal tem percorrido diversos contextos e diferentes momentos históricos, evidenciando muitas vezes, dificuldades no que diz respeito à garantia de um ensino de qualidade para todos. Embora o contexto e as dificuldades para garantirem o direito à educação ao cidadão estejam passando momentos críticos, transformações em diversos países, incluindo o Brasil, vêm surgindo especialmente no tocante à educação das pessoas com deficiências variadas (ORRÚ, 2012).

Segundo o pensamento de Aun (1994), havia uma visão organicista da excepcionalidade¹², na qual a educação era vista como um meio de evitar que a anormalidade trouxesse influências “nocivas” para a sociedade, devido à crença em que a educação através de exercícios de “ortopedia mental”, ou seja, exercícios lúdicos para o treino e a melhoria das capacidades mentais, tais como atenção, memória, etc, estas crianças poderiam ser curadas. Culminou então, a segregação das crianças excepcionais¹³, de acordo com a autora, conseqüentemente o assistencialismo e o isolamento social, resultantes do desconhecimento em torno da deficiência.

Os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de atendimento diferenciado desta clientela, que ficava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção sequer de sexo ou de faixa etária (FERNANDES, 2008). Ao revisitar na literatura as histórias sobre pessoas restritas de interação social, evoco a trajetória de Hellen Keller (1880-1968), menina que se tornou cega e surda antes dos dois anos de idade, apresentando comportamento arredio que a deixou isolada do mundo, até a chegada de Anne Mansfield Sullivan (1866-1936), professora parcialmente cega, que inicialmente através do toque , e, posteriormente,

¹² Característica ou particularidade do que é excepcional, um substantivo que representa o indivíduo com algum tipo de deficiência mental ou física. Neste caso, ilustra a necessidade de auxílio especializado e diferenciado de ensino para auxiliar sua aprendizagem. (Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa – 19ª edição – Editora Saraiva).

¹³ Termo utilizado para se referir às crianças com algum tipo de deficiência. A Lei 5692/71, utilizava este termo para designar as crianças deficientes.

através do uso do sistema Braille, no espaço de três anos, ensinou Helen a ler e escrever. Aos dezesseis anos, Helen sabia falar suficientemente bem para frequentar a escola e, mais tarde, a universidade (BENNETT, 1995, p. 214).

Outro exemplo desta vez anterior ao de Hellen, data de 1798, relatando que um menino de aproximadamente 12 anos foi encontrado nas florestas de Aveyron, França, vivendo longe do convívio humano, e de tudo que esse convívio pudesse proporcionar. Este menino recebeu o nome de Victor.

Um médico francês, Jean Marc Gaspard Itard, incumbiu-se da reeducação do menino, relatando o trabalho realizado, visto que é considerado como um dos primeiros exemplos de um olhar não somente atento e interessado pela diferença, mas também, disposto à uma ação concreta com o intuito de mudança. Os trabalhos de Itard são citados ao falarmos em educação das pessoas com deficiência nos dias atuais, como o início do processo chamado Educação Especial.

No pensamento de Orrú (2012), a luta das Pessoas com Deficiência (PcDs) com outras pessoas envolvidas, direta ou indiretamente com esta causa, tem feito com que a Educação Especial no Brasil, seja um marco de conquistas relacionadas aos Direitos Humanos. Atualmente, as pessoas com necessidades educativas especiais têm garantido seu direito à vida social, à saúde, ao trabalho e à educação como todo cidadão, conforme previsto pelo Ministério Público, pela União, pelos Estados e Municípios.

Historicamente, as PcDs foram colocadas à margem da sociedade, impedidas de desenvolver suas capacidades e habilidades como cidadãos, sendo rotuladas com adjetivos limitantes, como incapazes ou doentes, influenciados por uma cultura baseada nos princípios do belo e do perfeito (ORRÚ, 2012).

De acordo com Brasil (2008), a Educação Especial refere-se a uma categoria que foi destinada às pessoas com algum tipo de deficiência física ou intelectual especializada. Esta educação já ligada a um conceito de normalidade e anormalidade, baseada no aspecto clínico – terapêutico com influência nos testes psicométricos.

No cenário da educação brasileira, a Psicóloga russa Helena Antipoff, em 1929, no Estado de Minas Gerais, traçou programas nas áreas de desenvolvimento mental, dentre outras, para a reforma do ensino mineiro. Com a criação da Sociedade Pestalozzi e da Escola da Fazenda do Rosário, o atendimento ganhou impulso na educação.

Antipoff (1962) adotou um conceito sobre a deficiência mais abrangente, destinando a Educação Especial às “crianças e adolescentes que se desviassem acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou a várias características mentais,

físicas ou sociais, ou qualquer destas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (p. 10).

Neste viés, a autora acreditava que o local natural seria o campo, pois em sua concepção, “espaços mais largos permitiriam movimentos mais amplos.” Ao se deparar com um número grande de crianças que ficavam excluídas do sistema público de ensino, dividiu suas propostas em educação Especial em dois momentos, onde o 1º (primeiro) no caso, a atuação em prol das classes especiais nas escolas públicas de Minas, e depois, sua atuação na educação dos deficientes na Fazenda do Rosário.

Em ambos os momentos, Antipoff pensava na inclusão destes em um sistema público de ensino, como também na sociedade.

De acordo com Orrú (2012), as ações registradas pela História a respeito da rejeição, dos maus tratos e da falta de visão relacionadas aos que apresentavam alguma deficiência, abriram lugar ao paternalismo e ao assistencialismo, resistindo ao conhecimento dos direitos do cidadão.

No pensamento de Correia (2013), a educação especial é um conjunto de serviços de apoio especializado, cujo objetivo é responder às necessidades especiais deste aluno, respeitando as suas características a fim de maximizar suas potencialidades. Porém, o autor preconiza a importância de uma equipe multidisciplinar, aludindo às intervenientes com diferentes formações, tais como professores de ensino regular e de educação especial, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, médicos, fisioterapeutas, realizando diferentes funções e responsabilidades bem definidas.

No artigo “Motor Learning Characterization in People with Autism¹⁴Spectrum Disorder” (2017), o TEA, possui um alarmante aumento na prevalência, o que constitui uma condição comum onde as comunidades médicas se deparam no aparato clínico. A revisão dos critérios diagnósticos para o TEA tem sido bastante evidente, e espera-se ser uma importante contribuição para o refinamento de sua definição. (MORAES et al., 2017).

O artigo abrange a nova definição, pelo DSM-V, com quatro diferentes domínios de interesse (Transtorno do Espectro do Autismo: de Alto Funcionamento, Autismo Grave, Autismo Moderado e Autismo Leve) e subcritérios para o diagnóstico. Usa-se “um termo guarda-chuva” do TEA, com diferentes níveis de gravidade, não usando mais as denominações Síndrome de Asperger, Autismo Clássico ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Não há ênfase no atraso da linguagem e a idade do início do transtorno;

¹⁴ Características da Aprendizagem Motora nas Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

somente que o TEA é definido como transtorno do neurodesenvolvimento com sintomas na primeira infância, embora possa ser diagnosticado de forma tardia.

As 3 (três) áreas de prejuízos no TEA foram reduzidas para 2 (duas), a saber: um domínio da comunicação social e um comportamental, incluindo interesses fixos e comportamentos repetitivos. Além disso, pais e clínicos frequentemente observam as crianças com TEA, exibindo um andar desajeitado, tônus muscular, destreza manual e coordenação pobres, além de um desequilíbrio. Sinais motores podem servir como marcadores para déficits nos sistemas cerebrais paralelos ou vizinhos, importantes para o controle da socialização e comunicação.

Belisário e Cunha (2010), afirmam que a entrada na escola das crianças autistas, é um desafio tanto para elas devido à estas dificuldades, como a inflexibilidade, ambiente, assim como para os professores que se deparam com uma experiência nova, geralmente cheia de sentimentos de impotência e angústia. Isso fica claro a partir do diagnóstico do autismo, que estas crianças representam um desafio para a educação, visto que algumas possuem dificuldades no campo das relações sociais e comportamentais, sendo que algumas apresentam dificuldades na linguagem, tendo em vista que a linguagem falada e a não-verbal, fazem parte do aprendizado como também a socialização.

Estudos sobre as crianças com TEA revelam padrões anômalos da aprendizagem motora e execução deficiente de gestos de habilidade motora. Estes achados correlacionam-se, fortemente, com medidas da função comunicativa social, sugerindo que o modelo anômalo da ação pode contribuir para o desenvolvimento prejudicado da habilidade social e comunicativa no TEA. A investigação cuidadosa da adaptação motora pode, no entanto, proporcionar algumas ideias sobre os mecanismos neurológicos, contribuindo para a função motora e aquisição de habilidades prejudicadas nestas crianças, de acordo com o artigo de Moraes et al. (2017).

4.1 Os desafios do TEA: a escola se transforma

Os indivíduos com TEA, apesar das dificuldades de desempenho em diferentes tarefas de aprendizagem motora, de memória, conseguem adquirir estas habilidades. Predominantemente, crianças com TEA têm dificuldades em executar movimentos habilidosos, e por isso mostram uma porção de desordens motoras, incluindo coordenação pobre quanto ao uso de ferramentas ou objetos, além do atraso na aprendizagem das habilidades motoras complexas.

Estudos de Jones et al. (2013), mostraram que crianças com TEA, consistentemente experimentam dificuldades em aprender regras abstratas.

Como a condição de ser autista, com um corpo que se faz existente sob estas características, intervém na maneira de perceber e se relacionar no mundo?

De acordo com Machado (2015), a corporeidade autista exhibe-se de maneira esquiva, parecendo sentir as aproximações como uma violência. O corpo do educando com TEA requer a educação como um processo que valorize o que ele tem, e não o que ele não tem. A comunicação não-verbal no TEA é um processo onde o indivíduo se expressa através de meios não da ordem da palavra, porém, podendo ser pela linguagem corporal.

Em relação à corporeidade das pessoas com o espectro autista, tende a trazer um “espanto”, ou seja, a aparência esteticamente sem anormalidades, por vezes dentro de um determinado padrão de beleza dominante em nossa cultura, contrasta com o que os modos de interação manifestam. Desta forma, estariam em desacordo com o que é esperado pelas possibilidades sugeridas na aparência: obediência, normatividade e submissão.

Garcia apud Figueira (2012) pontua:

“[...] não seria, de fato, uma violência ao corpo do autista, essas tentativas de “trazê-lo ao nosso mundo”? Ou esse sujeito estaria empreendendo tentativas de comunicação e de sociabilidade, e estas estariam aquém de nossa percepção?”

Destarte, o autista pode ser participante de sua própria experiência, representada pelo não-dito. (FIGUEIRA, 2012). E continua a autora que nas escolas, há a multiplicidade de vozes, de corpos e movimentos.

Desta forma, a pressão constante sobre os alunos para que estes dêem atenção aos estudos, façam tarefas e respeitem as normas, é parte de um sistema punitivo, com função normalizadora. Daí, o normal é estabelecido como princípio de coerção, e com ele, o poder de regulamentação, de acordo com Borges (2017).

Itard percebeu que o primordial mesmo, seria a reeducação de Victor, no entanto, torná-lo feliz à sua maneira, respeitando suas características, seu passado, seus gostos, enfim, sua individualidade, não pretendendo torná-lo igual aos outros (MACHADO, 2015).

A chamada “educação bancária”¹⁵, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição, do exame, padronizando e massificando homens e mulheres, no contexto econômico, é fundamental para manter o andamento do sistema, segundo Brighente (2016).

¹⁵Educação bancária - o educador é o sujeito que conduz os educandos à memória mecânica do conteúdo narrado. A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o

Desta maneira, esta forma de educação remete-nos ao pensamento crítico foucaultiano, quando o filósofo Michel Foucault refere-se às instituições, sejam elas a carcerária, a hospitalar, a religiosa, e no caso de nosso estudo, a escolar, pelo fato desta apresentar regras semelhantes às citadas.

4.2 Foucault e o conceito dos “corpos dóceis”

Foucault (2003) relata que aquele que outrora punia e condenava os culpados, no caso, o carrasco, agora é substituído por médicos, psicólogos, e também pelos educadores.

Para o filósofo,

a escola, por exemplo, funciona como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias, com o intuito de organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento. A sanção é normalizadora porque impõe a regra a todos os que dela se afastam, impondo “uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (modéstia, indecência)” (Vigiar e Punir, 2003, p.149).

A disciplina funciona através desta sanção normalizadora estabelecida, permitindo avaliar e julgar, normalizando por meio da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão. A escola é uma espécie de aparelho de exame ininterrupto, ou seja, um controle normalizador vigilante, que permite qualificar, classificar e punir; a escola vai acompanhar a operação de ensino em todo seu comprimento.

A reflexão sobre o método de ensino tradicional e um ensino que trate o corpo numa perspectiva vista sob uma linguagem mais ampla e menos estereotipada, poderá ocupar um lugar que não seja de um “autoritarismo” ou de uma estética moral, no pensamento de Figueira (2012).

De acordo com a autora (2012), a sociedade busca uma contenção dos movimentos e gestos; somos marcados por uma sociedade na qual existe um controle sobre o corpo, sobre posturas e gestos.

E continua a teórica, que a motricidade remete ao corpo, uma possibilidade de comunicação, tais como gestos, deslocamentos, olhares, representações, que podem acompanhar a linguagem propriamente dita.

Ainda no pensamento de Figueira (2012), as manifestações não-verbais condizem à via de contato com o autista que não deve ser desprezada. A linguagem verbal é importante para a representação do mundo e para constituir o indivíduo como ser social, mas não é o único fator para o desenvolvimento do ser humano. As práticas educacionais dirigidas ao corpo valorizam a espontaneidade e a criatividade do educando com TEA, explorando seu próprio corpo como lugar de expressão do que a palavra não diz.

Cunha (2011) assinala que além de pontos fortes, toda escola apresenta limitações, impasses, conflitos, divergências internas, etc..

Foucault apud Portocarrero (2003) relata que a escola é uma espécie de aparelho de exame ininterrupto, que acompanha em todo o seu comprimento, a operação do ensino. O exame permite que o mestre, ao mesmo tempo, que transmite seu saber, forme um campo de conhecimentos sobre seu aluno.

Foucault (2003, p.155) relata que,

“o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia”.

Assim, as vantagens dos “saberes normativos racionais”, não podem ser negadas, mas também, não podemos ignorar o objetivo destes saberes na produção dos “corpos dóceis”, ou seja, corpos submetidos a um regime de poder. E disse o filósofo (2003, p.118):

“Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade são o que podemos chamar “as disciplinas”.

E prossegue o filósofo (2003, P.28), que este “adestramento” do corpo ocorre e vai precisar,

“aprender a comportar-se, movimentar-se, ser preciso e ter ritmo. Gestos são fabricados, e sentimentos são produzidos. Este adestramento é resultado da aplicação de técnicas positivas de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos, etc. O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo, dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”.

Para Foucault apud Borges (2017), a disciplina exige um espaço específico para seu exercício, um espaço no qual os indivíduos possam ser vigiados nos seus atos, que tenham seu lugar específico para visualizar seu comportamento para poder sancioná-lo ou medir suas qualidades.

E prossegue o autor, que o espaço deve ser visto como algo útil e funcional, devendo a escola ser dividida através de séries e classes, as quais individualizam os alunos através da disposição em filas, facilitando a vigilância e o controle, corroborando com o pensamento de Foucault (2003, p.135), ao relatar que, “[...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador do professor” .

O que podemos acrescentar ao investigarmos o corpo do autista, e como este corpo vem sendo trabalhado ao longo da história?

As instituições especializadas incumbem-se de um treinamento de trabalhos, como o de oficinas pedagógicas, em decorrência da incapacidade de abstração desses indivíduos. Em relação a Victor, “o menino selvagem de Aveyron”, Itard desenvolveu atividades que, juntamente com as estratégias também por ele criadas, remete-nos à idéia sobre o que é hoje designado como “Programa Educativo Individualizado” (PEI), apesar de ainda a atuação de uma equipe multidisciplinar ser referenciada, a partir de uma proposta de estratégias bem definidas, segundo as capacidades e as necessidades da criança deficiente (BANKS-LEITE E GALVÃO, 2000).

No pensamento de Bialer (2015), a inserção de autistas em classes regulares traz, todavia, desafios particulares, pois vários deles têm uma impossibilidade de controlar o próprio corpo, o que se manifesta em comportamentos inadequados e bizarros alheios à sua vontade e em uma agitação incessante.

Gesto e corpo são postos em relação. O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos, mas impõe a melhor relação entre um gesto e atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e de rapidez, onde “um corpo disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica, uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (FOUCAULT apud PORTOCARRERO, 2003, p.130).

As classes organizadas em fileiras, assim distribuídas, com alunos em ordem, uniformizados, objetivam a garantia à obediência, assim como a utilização do tempo adequada. Este processo gera os espaços funcionais e hierárquicos. Novamente Foucault (2003, p.135) diz que, “[...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de impor-lhe uma ordem.”

O autista, através da linguagem corporal, que é a forma de relacionar-se com o mundo, necessita que saibamos olhar seu corpo, de acordo com sua singularidade, visto que cada um traz uma memória, uma história de vida, um contexto familiar.

No pensamento de Figueira (2002), o corpo onde o educador forneça uma liberdade de expressão corporal, que mesmo com erros estas crianças não se sintam temerosas, surge como meta para auxiliar sua aprendizagem, pois é através desses erros que as crianças organizam e reorganizam suas estruturas mentais.

Segundo o artigo de Moraes et al. (2017), a teoria sugere que um dos passos cruciais na aprendizagem motora, é a habilidade para formar modelos internos, isto é, para prever as consequências sensoriais dos comandos motores e aprender com os erros, a melhorar a performance na próxima tentativa.

As escolas são comparadas às prisões, procedendo de acordo com seu modelo arquitetônico, com suas classes distribuídas lado a lado sem nenhuma comunicação, com refeitório comunitário, muros altos, às vezes com grades, grade nas janelas, portões sem nenhuma visibilidade com o externo à escola. Até a sala da direção, é disposta de modo a se obter uma visão global do estabelecimento, aludindo à figura do panóptico¹⁶, que mesmo não apresentando todas as características condizentes à esta estrutura, remete-nos à idéia de vigilância efetiva.

Nas palavras de Foucault (2003, p.174), a escola torna-se,

“[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados [...]”.

Foucault contribuiu fundamentalmente para a compreensão destas questões presentes na escola, visto que as relações de poder cotidianas ganham seu devido status. A escola passa a constituir-se num observatório político, num aparelho que permite o conhecimento, o controle perpétuo de seus componentes, através de diretores, professores, funcionários e dos próprios alunos. Esta relação hierárquica induz todos a se sentirem sempre vigiados e controlados.

A escola contemporânea não pode ser inflexível e estanque, visto que a inteligência dinamicamente está em constante adaptação, e por meio de estímulos, mune-se de habilidades emocionais, cognitivas e criativas.

¹⁶Panóptico - é um termo utilizado para designar uma penitenciária ideal, concebida pelo filósofo e jurista inglês, Jeremy Bentham em 1785, que permitia a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes pudessem saber se estavam ou não sendo observados. (<https://pensarcontemporaneo.com>).

Orrú (2012) destaca que tudo isso aconteceu com as pessoas autistas, visto que foram criadas instituições especializadas para onde eram encaminhadas, ali permanecendo segregadas e limitadas às concepções reducionistas¹⁷.

Continua a autora que, na maioria das vezes, a criança com autismo convive em uma sala de aula com mais duas ou três crianças com o mesmo perfil. A criança exposta a essa situação, não tem referências sociais que auxiliem a superar suas dificuldades, as quais costumam ser relatadas nos critérios diagnósticos, pois seus colegas manifestam as mesmas características que ela própria apresenta.

Segundo Bialer (2015), ao evidenciarmos nas autobiografias de autistas que exigir que eles se formatem à normatização escolar, exibindo comportamentos semelhantes aos demais alunos, trata-se de uma exigência impossível muitas vezes, pois através da leitura destas autobiografias, fica nítido o fato que muitos autistas podem trazer algo novo para o ambiente escolar, contribuindo assim para a tarefa educativa da escola e para o crescimento pessoal e escolar de todos os alunos.

TempleGrandin (2012), autista norte-americana, de alto funcionamento, é considerada como um dos casos de melhor inclusão escolar. Era chamada de “Gravador” pelos colegas. É cientista, Ph.D em Ciência Animal; desenvolveu equipamentos, realiza assessoria e palestras, escreve livros e artigos científicos concernentes à sua competência acadêmica.

Sacks (2012), renomado professor, neurologista norte-americano, autor de diversas obras, dentre as quais, “Um Antropólogo em Marte”, relata sobre Grandin. A jovem pontua que a dificuldade de entender as reações, as interações, os sentimentos e expressões dos ditos “normais” eram de tal ordem, que ela se via como uma “Antropóloga em Marte”, ou seja, “aquilo que nos parece estranho e bizarro em pessoas e grupos diferentes, também seria da mesma forma para eles em relação a nós. A dificuldade é mútua.”

E continua Grandin (2012), “se eu pudesse estalar os dedos e deixar de ser autista, não o faria, porque não seria mais eu. O autismo é parte do que sou”.

A condição de ser autista, por meio de um corpo que se faz existente sob características autistas, pode intervir na maneira de perceber e se relacionar no mundo, no pensamento de Machado (2015).

A autora acrescenta que no perfil autista, o sujeito não parece se “mover” para a interação e a socialização, os quais são tidos como déficits. A aversão ou indiferença, não

¹⁷ Reduccionista - termo filosófico que designa que, objetos, fenômenos, teorias e significados complexos podem ser sempre reduzidos, ou seja, expressos em unidades diferentes, a fim de explicá-los em suas partes constituintes mais simples. (<https://pensarcontemporaneo.com>).

significam alienação. Podem indicar consciência de estar no mundo. O autista necessita de um ambiente de confiança, acolhedor, que abraça, que o incorpora, fazendo com que se sinta em casa.

Pela inclusão escolar, o autista pode contribuir para a aprendizagem de todos, ao trazer seu saber para a escola, alterando suas práticas escolares.

Ido Kedar (Kedar apud Bialer, 2013), adolescente autista norte-americano não falante, em sua autobiografia, dirige-se aos “experts” do autismo, que têm uma postura de cegueira clínica, detendo-se somente em suas teorias, tornadas então, doutrinas, excluindo o que o autista tem a dizer.

Nas palavras de Kedar apud Bialer (2013), “...era terrível ter experts falando de mim e ouvir eles errados nas suas observações e interpretações, mas não ser capaz de contar para eles...” .

Esta era a dor de se sentir um objeto de estudo pelos especialistas, ao falarem dele, como se não tivesse compreensão do que era dito.

Bialer (2015) relata que Ido, preso dentro de encapsulamento, era incapaz de se apropriar de sua boca para falar, ou da mão para escrever, para contar o quanto bem escutava e compreendia o que era falado ao seu respeito. Desta forma, sem poder se comunicar, permanecia vítima da impermeabilidade do “status quo” da Psicologia e dos males dos efeitos iatrogênicos do poder dos especialistas.

De acordo com Vianna e Castilho (2002),

“o corpo fala através do volume do som da voz, dos tiques e cacoetes, do jeito de abaixar a cabeça, do nível do olhar voltado sempre para o chão, para a frente, para o alto... Fala através do tônus da pele, do brilho dos olhos, do balançar dos quadris, do sorriso, do choro...”.

Segundo Morton et al (2008), em seu artigo intitulado “Infant and Toddler Oral and Manual Motor Skills predict later Speech Fluency in Autism”¹⁸, uma dimensão que varia grandemente entre indivíduos autistas, é a que corresponde à comunicação oral e gestual. Embora pela definição diagnóstica, todas as crianças autistas são caracterizadas por um atraso no desenvolvimento da linguagem oral, algumas crianças autistas desenvolvem o discurso fluente, ao passo que outras desenvolvem somente um discurso mínimo.

O atraso na criança autista, e em algumas, prejuízo contínuo na fala, são tipicamente atribuídos aos prejuízos intelectuais ou afinidade social deficiente.

¹⁸ As habilidades motoras orais e manuais de bebês e crianças pequenas predizem a fluência da fala no autismo.

Ainda no pensamento dos autores, na verdade, crianças autistas cujas falas não desenvolvem com fluência, são frequentemente referidas como “baixa funcionalidade”, e são com certeza, desvantajadas nas medidas de inteligência baseadas na fala. Entretanto, quando estimadas sem demanda de sua produção oral, crianças autistas minimamente fluentes sobressaem-se no pré-eminente teste de inteligência fluida, as Matrizes Progressivas de Raven¹⁹.

Kedar apud Bialer (2013), ao decidir escrever seu livro e seu blog para ser porta-voz dos autistas não-falantes e lutar pela mudança do enviesamento do todo-saber dos especialistas no campo do autismo, realçando o risco do autista morrer de solidão e tédio, caso não encontre uma ajuda sensível ao modo de funcionamento autístico, ele critica abordagens do autismo que o reduzem a uma lista de sintomas, limitando-o a seus comportamentos que se tornam o único foco de interação, em detrimento de sua personalidade e pessoa holística.

Garcia apud Figueira (2002) assinala que,

a escola pode e deve oportunizar esta condição, e o educador pode se projetar, colocando-se no lugar deste educando autista, sentindo-se como este se sente, auxiliando-o a interagir sem imposições, enfrentamentos, medos, etc....

A escola deve mobilizar para oferecer condições educacionais que beneficiem o desenvolvimento de todos os educandos, fazendo com que “a inclusão seja compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas” (COELHO, 2010, p.56).

Segundo Josef (GLORION e SCHOVANEC apud BIALER, 2012), autista aspergeriano com formação na SciencesPo. Paris e doutor em Filosofia, na Alemanha, em seus textos critica o poder dos especialistas e o risco de profecias autorrealizadoras, por conceberem o autista em mutismo, como incapaz de utilizar a linguagem, não apostando em sua capacidade de aprendizagem, excluindo a possibilidade de usar efetivamente suas potencialidades para a apropriação da linguagem.

Porém, Josef não se deparou com agentes escolares maldosos, mas sim, com diversos profissionais que estavam imbuídos da autoridade que tudo sabiam.

O adolescente indiano Tito Mukhopadhyay, autista não-falante que tem sido tema de vários documentários televisivos, relatou que a procura por uma escola exercia um papel fundamental, pois se mudava inúmeras vezes de cidade, no intuito de ser aceito numa escola,

¹⁹O teste das matrizes progressivas de Raven, ou apenas teste de Raven, é um teste psicométrico que tem como objetivo principal **medir o nível de inteligência**, também conhecido como fator G. Esse exame foi desenvolvido por John C. Raven e administrado pela primeira vez em 1938. O teste psicológico se baseia em averiguar que elementofalta nas matrizes .(RAVEN, J.C(1976). Teste de MatricesProgressivas. Paidós).

o que não era uma tarefa fácil devido aos seus comportamentos bizarros, os quais tornaram-no desajustado na perspectiva escolar. “Eu estava desesperado para ser aceito por qualquer pessoa, por qualquer lugar” (MUKHOPADHYAY apud BIALER, 2015).

Mais um exemplo é Gunilla (GERLAND apud BIALER, 2004), autista sueca de alto funcionamento, falante, que descreveu suas dificuldades em sua autobiografia, relativo à inserção nas escolas. Segundo ela, foi tudo traumático, de invasão de sons, de rostos, de corpos que se tornavam indistinguíveis.

O único recurso que conseguiu utilizar foi o desenho, fato este constantemente intolerado pelos professores. Vivia assim, de forma tolerável aos seus limites e do que era capaz de processar, sendo vista como preguiçosa, perante os professores. Além disso, era excluída e alvo de bullying pelos colegas; recusava-se a pedir ajuda aos outros colegas ou aos professores, chegando a vestir-se como homem, para não sofrer mais com os preconceitos.

Kedar (2013) critica a atribuição de retardo mental aos autistas não-oralizados, uma vez que não pudesse falar como também não mostrasse sua inteligência, assumia-se como “burro”:

[...] “eu quero que as pessoas saibam que não falar não é o mesmo que não pensar, que ações impulsivas são diferentes do que não compreender a diferença de certo e errado, que motricidade fina pobre, não é o mesmo de não pensar; que expressão facial pobre não é o mesmo que não ter sentimentos, que matar as pessoas de tédio, é negá-las à vida, à liberdade, à busca de felicidade” (KEDDAR apud BIALER, 2013).

Nas palavras de Freire (1996), os elementos básicos a ter em conta na aprendizagem, são expostos de maneira clara e concisa:

Não há docência sem discência. Ensinar exige rigor metódico, investigação, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rechaço a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Há uma grande dificuldade de adaptação escolar, uma vez que seus comportamentos inadequados interferem na relação com o professor e/ou seus colegas, no desenvolvimento de atividades e no uso de materiais coletivos, prejudicando o seu processo ensino-aprendizagem. A maior parte dos educadores não tem experiência, nem formação adequada para interferir positivamente em tais situações, agravando ainda mais o problema (BRASIL, 2002; FERNANDES, SOUSA, SUPLINO e MOREIRA, 2007).

Conviver com a diversidade, é uma oportunidade de ressignificar a prática pedagógica. A visão tradicional que privilegia os conhecimentos formais destituídos de experiências vivenciais, não atende mais à realidade; a educação vive momentos de transição, de mudanças rápidas e intensas que nos fazem enxergar que a escola é o espaço no qual são vivenciadas experiências estruturantes no processo de “hominização”, e por este motivo, é importante pensar em uma relação educador-educando mais ampla, otimizando o processo de ensino-aprendizagem, enaltecendo o ser na sua totalidade, em suas múltiplas dimensões.

A possibilidade do autista concretizar seu potencial educacional depende, da permeabilidade da escola para este saber não projetado, não controlado institucionalmente, podendo acolher esses vários saberes ao contemplar a diversidade discursiva e a multiplicidade dos laços sociais nos quais se inserem os alunos, o que pode alicerçar uma construção democrática da tarefa educativa, como confere Bialer (2015).

Abramowicz, apud Brasil, MEC (1997), nos diz:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos [...], mas, a aprendizagem ocorre sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles) e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

Pelo fato da escola estar no tecido social, e também pensando na tão delicada questão de como minimizar as dificuldades dos alunos com TEA, relativas aos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, é destacado neste trabalho, as possibilidades de auxílio para estas crianças através das atividades motoras, para a superação de suas dificuldades e na prevenção das possíveis inadaptações, durante seu desenvolvimento motor, no intuito de potencializar suas capacidades e suas habilidades motoras, assim como sua cognição e concentração.

Na realidade, o desenvolvimento infantil, por meio do padrão motor, torna-se um processo envolvendo não somente os aspectos biológicos do crescimento, como também os aspectos decorrentes das relações com o meio em que as crianças encontram-se inseridas. E é por meio desta interação biológica e cultural que será determinante no desenvolvimento da motricidade.

5 METODOLOGIA

A abordagem aplicada na referida pesquisa é a observação participante ou observação ativa, consistindo na participação real do conhecimento da vida, seja da comunidade, de um grupo ou de uma situação determinada, na concepção de Gil (2011).

A forma de observação participante assumida é a artificial, na qual o observador se integra ao grupo com o intuito de realizar a investigação, revelando-se ao grupo, compartilhando a vivência dos sujeitos pesquisados, interagindo com eles e acompanhando todas as suas ações. Daí faz-se necessário o registro descritivo dos elementos observados, assim como as análises e considerações pertinentes à pesquisa.

O presente estudo foi realizado a partir da visão concernente à motricidade do educando com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), tendo a escola como o local para auxiliar suas atividades pedagógicas, diante de projetos incipientes relativos à Educação Inclusiva, buscando a conscientização de todas as esferas sociais, a ampliação de recursos, o uso de tecnologias voltadas para a aprendizagem e capacitação, acessibilidade e bem-estar.

Para tal propósito realizaram-se visitas a uma escola municipal de Duque de Caxias, a Escola Municipal Santa Luzia, na qual estão matriculados educandos com TEA, com a finalidade de observar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento motor mediante as atividades desenvolvidas, como também o processo de inclusão, buscando reflexões acerca das metodologias aplicadas.

Toda a ideia da pesquisa no caso, a observação participante, para que esta se torne "um instrumento válido e fidedigno de investigação científica", necessita ser controlada e sistemática, implicando na existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador, no pensamento de Lüdke e André (1986). As autoras apontam também que os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa, são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Através destes propósitos, o pesquisador inicia a coleta de dados, buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse.

O material utilizado para a coleta de dados foi um diário de pesquisa, com a finalidade de elencar algumas questões importantes para a pesquisa, registrando os objetivos e problemas emergentes.

Nos estudos de Bogdan e Biklen apud Lüdke e André (1986), o conteúdo das observações devem envolver uma parte descritiva e uma outra reflexiva, cabendo à primeira, um registro detalhado do que ocorre no “campo”, a saber:

- . Descrição dos sujeitos: educandos com TEA, professores e responsáveis.
- . Reconstrução de diálogos: foram anotados no caderno de campo, diálogos e opiniões dos participantes da pesquisa;
- . Descrição de locais: sala de aula, quadra esportiva, sala de AEE;
- . Descrição de eventos especiais: festas, gincanas;
- . Descrição de atividades: aulas, exibição de filmes sobre o tema TEA, reuniões, palestras;
- . Comportamento do educador: dinamismo, seriedade, acolhimento;

Quanto à parte reflexiva, esta incluirá as observações pessoais do pesquisador, tais como:

- . Reflexões analíticas: pensamento crítico, análise de experiência pessoal;
- . Reflexões metodológicas: atividades adaptadas, potencialidades dos educandos;
- . Dilemas éticos e conflitos: empatia, compreensão, estratégias para as turmas saberem lidar com o TEA;
- . Mudanças na perspectiva do observado: clareza em torno das inovações;
- . Esclarecimentos necessários: participação da comunidade escolar;

Estas diretrizes foram utilizadas como um roteiro para auxiliar a observação e organização dos dados para o estudo.

5.1 A Educação Especial no Município de Duque de Caxias/ RJ.

Duque de Caxias é um município do Estado do Rio de Janeiro, situado na Baixada Fluminense e faz parte da região metropolitana. Tem 465,57 Km² de extensão e mais de 872 mil habitantes, dados do IBGE de 2010, divididos pelos quatro distritos que o compõe. Tendo as Rodovias Washington Luiz e Rio-Magé como principais vias de ligação e passagem, bem como a Avenida Presidente Kennedy, as quais abrangem, em toda extensão, os acessos aos distritos.

Economicamente, apresentou um grande crescimento nos últimos anos sendo a indústria e o comércio as principais atividades. Há cerca de 810 indústrias e 10.000 estabelecimentos comerciais instalados no município.

O Município de Duque de Caxias conta hoje com 178 escolas municipais.

De acordo com Fernandes (1999), a Educação Especial, ao ser institucionalizada nos sistemas de Ensino, foi concebida como um serviço favorável à “medicalização do fracasso escolar”²⁰, e segundo o pensamento de Paschoalick apud Fernandes (1981), ao analisar este processo, distinguiu 03 (três) visões básicas, a saber :

- A 1ª, denominada de “visão do espelho”, cujo funcionamento baseia-se na idéia de que a classe especial só acolhe os alunos, sem atender às reais necessidades educacionais destes.

- A 2ª, concerne à visão ingênua na qual os alunos de classe especial, não são estigmatizados, nem discriminados;

- Quanto à 3ª, esta aborda a questão de que os alunos que apresentam condições incapacitadoras mais visíveis, como a cegueira, a surdez ou retardo mental, são considerados “impossíveis de frequentar classes escolares”, sendo, portanto, pertencentes às instituições especializadas.

Nas palavras de Mendes (2006), a Educação Especial na política educacional brasileira, desde o final da década de 1950 até os dias atuais, tem sido vista como uma parte indesejável, e muitas vezes, atribuída como assistência aos deficientes, e não como educação destes alunos.

Mazzotta (2003, p.11), define Educação Especial como:

A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar, e alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, que de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educativas especiais”.

²⁰Termo aliado à falta de informações por parte dos profissionais da Educação e à ausência de políticas de descentralização de atendimento direcionado às pessoas com deficiência, contribuindo para que estas ficassem impedidas de usufruir os benefícios do acesso ao sistema público de ensino de sua comunidade, deslocando-as para centros de referência ou permanecendo desassistidas (Fernandes, 1999).

Figura 1- Duque de Caxias em vanguarda na Educação Especial. 1990



Fonte: FERNANDES, 1991

Duque de Caxias traz em sua história, a implantação da Educação Especial no ano de 1979 como também o surgimento de movimentos sociais, sendo um deles a Associação de Pais de Excepcionais, o qual contribuiu na resistência para a ampliação na oferta de serviços, fiscalizando, encampando junto ao Poder Público, instituições que violavam direitos das Pessoas com Deficiência. Em 1989 com a criação da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, fóruns sociais emergiram imbuídos na comissão de estudos e propostas para a Lei Orgânica do Conselho Municipal de Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência em 1990 e a Divisão de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais da Secretaria de Ação Social, em 1991 (FERNANDES, 1991).

Nos estudos de Fernandes (1992), ao avaliar o sistema público de ensino de Duque de Caxias, verificou-se que o modelo básico adotado, era baseado no paradigma clínico, enfatizando o discurso dos profissionais responsáveis que atuavam, centrado na "deficiência como sinônimo de doença", para os quais eram encaminhados os "alunos doentes do sistema" no intuito de ser avaliados pela Educação Especial.

A Equipe Técnica apresentava papéis definidos a saber:

- Ao Assistente Social, cabia a triagem;

- Ao Psicólogo e Fonoaudiólogo, as testagens ou avaliações, basicamente padronizadas;

- Ao Pedagogo, a supervisão das classes;

- Ao Professor cabia executar as propostas e o plano de atendimento já elaborados pela Secretaria Municipal de Educação;

Um dos critérios utilizados para encaminhamento dos educandos para avaliação era o de 03 (três) anos de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O modelo construtivista baseado nos estudos psicogenéticos de Ferreiro (1985), Inhelder (1971) e Mantoan (1996), de acordo com Fernandes (1999), possibilitou um redimensionamento do papel da Educação Especial. Desta forma, o sistema passou a abrir espaço para acolhimento de educandos com deficiência mental definida por síndromes, sequelas pré, peri ou pós-natais, sensoriais (cegueira, surdez), deficiências física ou múltiplas, altas habilidades, condutas típicas, para que todos pudessem frequentar classes especiais ou salas de recursos específicas às necessidades destes.

Antes, estes educandos eram referenciados às instituições segregadas ou atendidos fora do Município de Duque de Caxias. Dentro da abordagem construtivista, também o professor passou a ser um elemento atuante no processo através da ênfase em sessões e grupos de estudo, palestras, cursos, seminários, estágios, etc. E através destas diversas vertentes teóricas, o professor é referenciado, capacitado, aprimorando conhecimentos, podendo intervir de forma pessoal, autônoma e criativa no processo de aprendizagem de seus alunos, nos estudos de Fernandes (1999).

A escola selecionada para a pesquisa é a EM Santa Luzia, situada no bairro Equitativa, no 3º Distrito do Município de Duque de Caxias, fundada no ano de 1956 pela Professora Yara de Souza Borges, devota de Santa Luzia, ao chegar ao bairro nesta época. Esta região era constituída por 150 famílias residentes, sem escolaridade.

Foto 1- Fachada da Escola Municipal Santa Luzia. Nela, não há nada que identifique sua especificidade enquanto polo em Educação Especial.



Fonte: Acervo do Professor Me.Paulo, Outubro, 2019.

A professora começa a catequizar as crianças dentro da Paróquia de Santa Luzia, mas, percebeu que estas não sabiam ler, iniciando assim, o processo de alfabetização. Daí, em 1959, surgiu então, a Escola Paroquial Santa Luzia, com duas salas de aula.

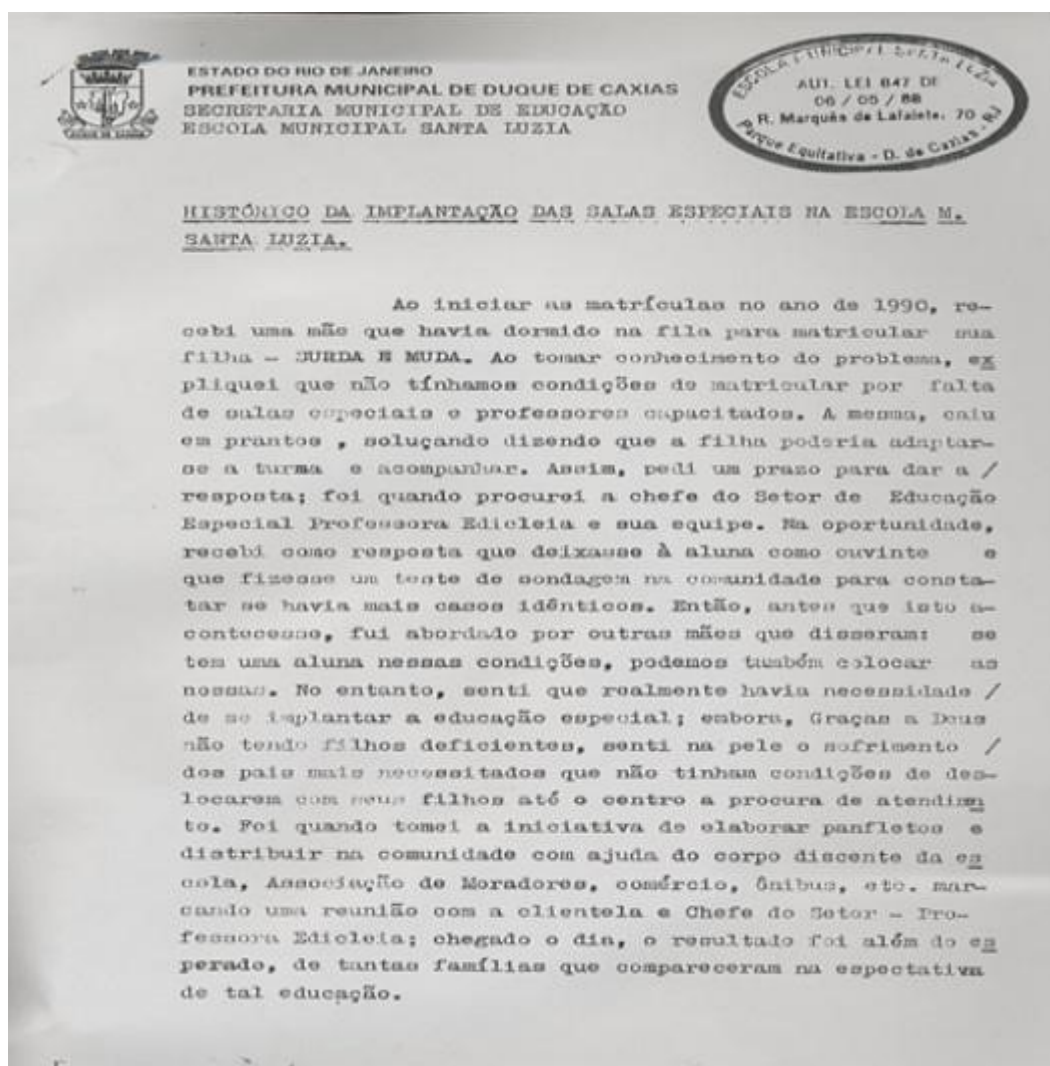
Com o crescimento da comunidade, no decorrer dos anos, a escola passou a necessitar de mais patrocínios, visto que só recebia da própria professora e de empresários conhecidos dela. No ano de 1963, a escola foi municipalizada, por intermédio do vereador Régis Tavares ao Prefeito de Duque de Caxias, Dr. Joaquim Tenório Cavalcanti, na época. A prof.^a Yara foi designada para dirigir a escola, contando com quatro salas, envio de professores e um espaço cedido para o seu funcionamento, espaço este que é hoje o Clube Miragem.

Em Abril de 1986, com a aposentadoria da professora Yara, o professor José Carlos Roncato Wandermurem, lotado como Dirigente de Turno na referida instituição, foi nomeado diretor. Ainda no mesmo ano, ocorre a transferência da escola para o prédio cedido pela Companhia de Escolas da Comunidade (CENEC), onde funciona atualmente. Oficialmente, este prédio foi desapropriado, passando a pertencer à Prefeitura.

O trabalho conjunto à comunidade, motivado pelas reivindicações desta, propiciou a oferta do 2º segmento do então 1º grau, fato este em que o diretor José Carlos enalteceu a participação de todos.

Quando em 1990, uma aluna surda foi matriculada, cuja responsável não avisou aos profissionais sobre sua deficiência, a direção procurou o Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SME), coordenado pela Professora Edicleia Mascarenhas Fernandes, e a escola recebeu a orientação para manter a estudante matriculada, pois a unidade seria apoiada pela Secretaria.

Figura 2 – Cópia do Ofício do Diretor da E. M. Santa Luzia solicitando a implantação da Educação Especial. 1990.



Fonte: FERNANDES, 1991

No ano seguinte, graças à boa integração da estudante, outros alunos com necessidades educativas especiais procuraram a escola para efetuar suas matrículas. Desta forma, as Classes Especiais e as Salas de Recursos para o atendimento dos alunos com comprometimento mental e auditivo, começaram a ser implementadas. Com a implantação do modelo

construtivista baseado na Teoria Psicogenética de Piaget, possibilitou o entendimento sobre a pessoa com deficiência em toda sua potencialidade vivencial, desenclausurando-a de seus rótulos que a circunscreviam ao *locus* de sua deficiência (FERNANDES,1999).

A escola conta hoje com cerca de 700 (setecentos) alunos. O atendimento aos autistas dá-se em uma classe “fechada” com 6 (seis) alunos, havendo alunos inclusos em todos os segmentos. Quanto à organização, a E. M. Santa Luzia vem funcionando em três turnos, cada qual voltado para um segmento específico da Educação Básica: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano de escolaridade), pela manhã; Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano de escolaridade), à tarde; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite. Nos dois turnos diurnos, há turmas das chamadas classes especiais, nas quais são atendidos, separadamente, de acordo com suas especificidades, alunos com deficiência física e/ou intelectual, transtornos e síndromes, além de alunos surdos.

A Instituição possui quatorze salas de aula, quadra, refeitório, banheiros, secretaria, sala dos professores, sala da equipe diretiva, sala de leitura, sala de informática, entre outras dependências. Além de ser polo na educação de surdos, a Escola também é referência para alunos com as mais diversas deficiências, incluindo as físicas; contudo, o espaço da escola se apresenta pouco acessível, em desacordo ao já determinado pela legislação (BRASIL, 2000; BRASIL, 2001 apud SANTOS, 2018). A rampa entre os dois corredores principais, apresentados em níveis diferentes, um banheiro adaptado para cadeirantes e pessoas com dificuldades motoras, são bastante funcionais, diante das dificuldades as quais a Unidade Escolar enfrenta; porém, em relação aos surdos, há sinalizações em língua de sinais.

Foto 2 -- Rampa de acesso entre os dois corredores.



Fonte: Acervo do Professor Paulo, Outubro 2019.

As salas de aula das classes regulares, que abrigam turmas do 1º ao 9º ano com alunos com TEA, possuem ambiente com quadros, tabelas e ilustrações diversas que auxiliam na aquisição de informações e no aprendizado. Devido às dificuldades provenientes do município de Duque de Caxias em investir na Educação, estas salas são desprovidas de recursos tecnológicos e visuais, o que muito viabilizaria o trabalho pedagógico.

5.2 Observação participante

Dentre os teóricos que se destacam nos estudos sobre a observação participante, cito Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo polonês, que ressalta os princípios do método em observação participante, agrupados em 3 itens a saber (1978, p.21) :

- 1) O pesquisador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos;
- 2) Boas condições para seu trabalho;
- 3) Recursos como coleta de dados e seu registro;

O estudioso também pontua que o pesquisador adquire a sensibilidade e a capacidade de apreciar a companhia dos sujeitos pesquisados e suas ações. Baseando-me nestas premissas, vislumbrei a importância deste meu estudo não somente de forma teórica, mas como uma contribuição para a prática pedagógica inclusiva. Dentre as escolas distribuídas de

acordo com os distritos, a minha opção foi a E.M. Santa Luzia, pelos trabalhos ali realizados desde a década de 1990, passando por transformações para garantir a inclusão e acessibilidade aos estudantes com deficiências, mesmo diante de dificuldades enfrentadas pelas transições políticas e poucos recursos, assim como o acolhimento que me foi concedido.

Em visita à E. M. Santa Luzia fui recebida pela Orientadora Educacional, a qual me apresentou aos professores presentes, e explanando que eu era mestranda e pesquisadora da UERJ/FEBF, citou o meu estudo sobre os educandos autistas inseridos nas classes regulares, como também nas classes AEEs.²¹ Para a realização desta pesquisa, foi necessário um contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, com o propósito de obter uma carta de anuência para viabilizar as visitas e por conseguinte, a observação e entrevistas na supracitada escola.

O primeiro passo foi o preenchimento de uma ficha com meus dados pessoais, sobre a pesquisa, no Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPF), um anexo destinado para apoio à pesquisa na Rede Municipal de Ensino do Município de Duque de Caxias, a fim de me reportar à Coordenadoria de Educação Especial para a liberação do estudo. Após várias análises, obtive a aprovação, iniciando a minha pesquisa. De acordo com as normas científicas, toda pesquisa que envolva seres humanos, necessita ser submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Instituição proponente a fim de uma apreciação deste renomado Órgão, conforme documento em anexo.

Na tramitação do projeto, duas correções foram realizadas, até a emissão do Parecer Consubstanciado do CEP definitivo, com a aprovação do estudo sob o número 3.583.460 e CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética), sob o registro 13146719.3.0000.5282. (vide seção “ANEXOS”). As visitas à escola já estavam se formalizando, apesar de aguardar a resposta do Comitê de Ética, com o intuito de interagir, conhecer melhor o ambiente escolar, os professores e os educandos.

As observações eram anotadas e analisadas num caderno, seguindo um roteiro estabelecido para a descrição. Estas visitas foram agendadas para uma vez por semana, de modo a não atrapalhar as atividades pedagógicas, assim como observar o progresso dos

²¹Atendimento Educacional Especializado.

“O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito [...] e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação” (INEP, 2011).

educandos a cada semana. Após uma melhor adequação quanto ao horário e disponibilidade do corpo docente, ampliei para duas vezes por semana, o meu contato com a escola.

A pesquisa foi realizada com 10 (dez) educandos, no caso, sendo observados, 10 (dez) professores e 10 (dez) respectivos responsáveis, com o auxílio de um cronograma das visitas, de modo a observá-los semanalmente, no horário integral para que houvesse novidades, sem comprometer as atividades educativas. Nos meses de Setembro e Outubro, houve mais observações devido às entrevistas e contato com os responsáveis.

As análises e discussões partiram das observações divididas em semestres, das entrevistas com os responsáveis e as dos professores, que por sua vez auxiliadas por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e um Termo de Direito à Imagem e Áudio (TDIA), foram imprescindíveis para a concretização do estudo.

5.2.1 Cronograma de visitas

Início	Dias	Turmas
Junho	14, 18 e 25	1ºano/AEE/7º ano/ 2º ano
Julho	2 e 9	2º ano/AEE/7º ano
Agosto	6, 13, 20 e 27	AEE/1.º ano/2º ano
Setembro	2, 5, 12, 19 e 23	AEE/2.º ano/7º ano
Outubro	1, 3, 7, 8, 10,14, 15, 21, 22 e 24	AEE/1.ºano/2.ºano/7.ºano
Novembro	4, 12, 19 e 25	Idem/ Classe Especial
Dezembro	9, 10, 11,12 e 19	Idem/ Idem

Alunos pesquisados

A1	7 anos	1.º ano/AEE
A2	10 anos	2.º ano/AEE
A3	9 anos	AEE/1.º ano
A4	16 anos	AEE/7.º ano
A5	17 anos	AEE/7.º ano
A6	17 anos	Classe Especial
A7	17 anos	Classe Especial
A8	10 anos	AEE/1.º ano
A9	14 anos	Classe Especial
A10	14 anos	Classe Especial

*os alunos foram identificados por numeração.

5.2.2 Observações do 1º semestre

Dia 14/06/2019 – Primeiro dia

A primeira turma visitada foi a de 1º Ano de Escolaridade (101), onde estão matriculados 2 alunos, A1 de 7 anos, sexo masculino, e A3, sexo feminino, de 9 anos de idade. A3. é muito faltosa, possui TEA de grau severo; A1. possui grau leve, apresenta boa interação e está começando a ler.

Frequenta AEE no contraturno das 11:00 às 11:50, sendo bastante assíduo. A família é bastante presente. As entrevistas foram realizadas, mediante o TCLE, pois foi necessário agendar uma data para melhor atender os responsáveis, fato este que o professor M. do AEE, reforçou para que eu fosse apresentada numa reunião juntamente com ele.

Os outros professores também aceitaram participar da pesquisa.

Neste dia, conheci o A2., com TEA de grau leve, do 2º Ano de Escolaridade. Ele comunica-se muito bem, e é bastante interativo. Participou das atividades de Educação Física, com interesse e bem solícito. O professor da disciplina também o auxilia muito. As classes de AEE são 3, sendo 2 para D.I²² e 1 para D.A²³. A2 consegue estabelecer contato com os colegas, porém ele prefere ficar com um amigo que o entende diante de suas necessidades. Esse amigo é um pouco mais forte que ele, embora seja da mesma altura; A2 conhece esquema corporal, diz que ele é “magro e o amigo, mais gordinho que ele”, reproduz os gestos e movimentos compatíveis às atividades propostas, possui autonomia para realizar suas tarefas, exprime satisfação e interesse na sala de aula, assim como nas aulas de Educação Física, por estimular seus movimentos, seu equilíbrio, através de exercícios que requeiram planejamento, organização e atenção para sua execução. Na classe, ele percebe o que a professora explana, interage se não entender algo, refazendo atentamente; caso haja frustração, costuma expor sua decepção com choro, mas, recompõe-se. Com a professora do AEE, as atividades enfocam o desenvolvimento de habilidades numéricas, linguísticas e concentração. É notável a mudança no comportamento do aluno, como ele vem aprendendo e aplicando regras, reconhecendo seus limites, interagindo com pequenos grupos e fortalecendo vínculos.

²²Deficiência Intelectual.

²³ Deficiência Auditiva.

Os atendimentos possuem a duração de 50 minutos, duas vezes por semana. M. é professor de classe AEE, em D.I, possuindo Doutorado em Educação Infantil. A outra professora, D. atende às 2^{as} e 4^{as}, enquanto M. atende às 3^{as} e 5^{as}. Ambos em horários verticalizados. Visitei a turma de 7º ano para conhecer os rapazes com TEA .

Dia 18/06/2019 – Segundo Dia.

A1. chegou cumprimentando e me perguntou se eu tinha “um bebê”. Respondi que eu tinha 2 bebês e que estavam grandes. A professora dele está grávida, e ele falou que só as mulheres têm bebês.

A aula foi contação de histórias; o livro escolhido foi “Meu amigo faz iiiiiiiiii”, de Andréa Werner. A1. prestou atenção em toda a historinha, intercalava com sua fala, narrando situações pelas quais havia passado; reconhecia expressões faciais e ações praticadas pelos personagens da historinha.

Dia 25/06/2019 – Terceiro Dia.

Neste dia, conheci A5. de 17 anos, e A4., com 16. Ambos estão no 2º Segmento, no 7º Ano de Escolaridade e estavam na aula de Educação Artística, auxiliados por uma mediadora, estudante de Pedagogia. O professor veio conversar comigo sobre a pesquisa, e eu expliquei todo o objetivo da mesma, enfocando a inclusão e as mudanças ocorridas nas escolas a partir dos novos paradigmas. Ele admitiu que pensou que o melhor para as pessoas com deficiência, seriam os Institutos especializados como por exemplo, Benjamin Constant, o Instituto Nacional de Surdos(INES), etc.... O professor reconhece a importância dessas grandes instituições, não só pela grandiosidade do trabalho e apoio oferecidos todo esse tempo, mas pelo respeito e aceitação pelas classes especiais entre outros atendimentos afins que se disponham a ajudar as PcDs sem segregações. Ao ser indagado por suas colocações, o professor explicou que considera os estudantes com deficiência, muito puros, sem maldade, e temia que o convívio com outros estudantes cheios de malícia, pudessem maculá-los, estigmatizá-los; quando ele deu por si, percebeu a inclusão como algo transformador, possibilitando oportunidades para todos, sem distinção. Ele descobriu que seus estudantes com TEA, respeitam-no e aceitam-no muito mais que os outros.

Eu frisei bem as legislações vigentes em torno da inclusão, os direitos adquiridos diante de tantas lutas pelo respeito e reconhecimento, até chegarmos ao meu objeto de estudo, os autistas, como foram tratados durante tanto tempo, quantas denominações, quantos percalços passaram, até serem valorizados, recebendo mais

atenção, respeito e dignidade.

Ressaltei a visão da escola dentro da perspectiva inclusiva, ainda com muita coisa para ser mudada, mas, caminhando com nosso apoio. É o desejo de mudança e reconstrução que nos move, complementei. Ele foi bem cortês, aceitando ser entrevistado, colaborar com o estudo. Apoiava tudo o que estiver a favor dos estudantes com deficiência, e vem aprendendo com eles.

Dia 2/7/2019 – Quarto Dia

Nesta data, A2. faltou. A1. brincou com massinha, construindo “celulares”, “pontes”, etc.. A professora utilizou pequenos textos, autoditados, com as crianças em pequenos grupos para a realização das atividades. De acordo com as palavras que ia descobrindo, as crianças coloriam os desenhos relativos ao ditado e distribuídos em suas mesas, utilizavam massinha de modelar para representá-los; gosta de estar junto aos amigos, de participar das brincadeiras. A1 distinguia até as palavrinhas mais difíceis.

Estava em sua turma, mostrando-se afetuoso, querendo abraçar os coleguinhas de classe; interage com todos, mas alguns ainda se reservam, fato este em que A1. chora porque quer os amigos sempre perto.

É muito criativo e emotivo também. Na sala de AEE, A1. maneja bem o computador, acompanha a numeração prescrita pelos jogos, vibrando com cada acerto. Na figura de um peixe listrado, ele logo associou ao personagem “Nemo”.

Neste mesmo dia, conheci A8., autista não verbal, que interagiu comigo cautelosamente, mas, querendo que eu ficasse perto, e ao assistir um desenho do “Peixonauta”, movimentou-se com as estereotípias, demonstrando alegria; eu falei:

- “*Ih! É o Peixonauta!*”

Ele, num instante, repetiu “**Peixonauta**”!!! Daí, mesmo ecológico, ele pronunciava tudo o que fosse falado nos vídeos.

Dia 9/7/2019 – Quinto Dia

Mesmo tendo passado uma semana, A1. lembrou-se da historinha “Meu amigo faziiiiiiii”, sobre vários detalhes. Ao ser solicitado para confeccionar um desenho, A1. pegou os lápis de cor, novamente viu a historinha, escolhendo o que poderia ser desenhado.

Mantem uma boa interação com o professor da sala de AEE, que sempre o

auxilia, estimula, dialogando, ao que A1. acata calma e atenciosamente.

A4. tem 16 anos e frequenta o 7º Ano de Escolaridade. Em conversa com o professor de AEE, D. confidenciou num vídeo, o qual me garantiu que me mostraria depois, “fazendo uma entrevista para mim”, dizendo que não consegue se concentrar por causa do barulho da turma. É espontâneo e sério. Ele ressalta que “*por ser autista, o barulho me incomoda muito, mas não sou muito de falar*”, interagindo comigo sem reserva. O vídeo ficou restrito ao professor da sala AEE, porém, com a promessa de que haveria um para mim. A fala do educando A4, de 16 anos, denotou o quão ele é interessado, buscando adequar-se ao ambiente escolar, apesar de tratar-se de uma exigência nem sempre possível; segundo o aluno, *a escola é para aprender, para estudar*, o que parece traduzir para ele a noção de disciplina já introjetada, ou seja, repassada pela família, pela comunidade escolar, etc... Por apresentar dificuldades na interação, os estudantes com TEA demandam mais atenção, mais estímulos, mais recursos para seu processo ensino-aprendizagem. O educando A4 inquieta-se diante da diversidade dos discursos presentes em sua sala de aula, mas apropria-se dos saberes existentes, sem transgredir o seu próprio. O vídeo prometido não aconteceu, mas suas falas comigo demonstraram que os laços sociais estão se alicerçando uma construção da tarefa educativa.

Devido às festividades julinas e período de recesso escolar, as minhas idas à escola ficaram suspensas, porque as crianças entraram em recesso primeiro.

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora/2019

5.2.3 Reflexões sobre o 1º semestre

Neste 1º semestre, os contatos com os educandos com TEA remeteram-me às impressões das palavras de Freire (1996), quando ele relata que não há docência sem discência, que ensinar significa além do rigor metódico, respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a aceitação do novo, entre outras.

Helena Antipoff (1962) acreditava que o local natural para educar as pessoas com deficiência (PcD's) seria o campo, pois em sua concepção, “espaços mais largos permitiriam movimentos mais amplos.” A educadora depois percebeu o quanto a inclusão destes educandos em sistemas públicos de ensino era fundamental, assim como na sociedade. De forma ingênua, ela pensava que um ambiente restrito pudesse desestabilizá-los, devido à

precariedade da época em atender e acolher as PcD's. Ela, portanto, auxiliou a difusão da Educação Especial Inclusiva.

No contexto deste 1º momento na escola selecionada, o quão foi importante participar juntamente com os alunos inseridos, de algumas atividades propostas em sala de aula, e não somente dentro de um ambulatório de Psicologia. Realmente, estava em contato com as práticas pedagógicas desenvolvidas. Os alunos estão bem acolhidos, tanto os do 1º segmento quanto os do 2º. Porém, neste último, o problema é a turma que, embora aceite a inclusão, não forma grupos com eles, talvez pela dificuldade em comunicar-se com eles de maneira mais formalizada, apesar de cumprimentá-los e reconhecê-los como colegas de turma, tratando-os com respeito, sem estigmas. Como a maioria dos alunos mora próxima, a oportunidade de cativar amizades está sempre presente, pelo fato de frequentarem as mesmas Igrejas, pela amizade dos responsáveis ou parentes; assim, para desenvolver amizades com colegas com deficiência, é necessária a presença desses no cotidiano escolar, reconhecer os dons, os talentos e as contribuições que cada um possui (FERNANDES, 2008).

Com esse intuito de estender laços afetivos, além de compartilhar conhecimentos e estimular os estudos, os professores de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física realizam atividades as quais os educandos com TEA interagem com os outros colegas, por meio de duplas escaladas, flexibilizando “grupinhos” já existentes nas turmas, o que vem resultando em novas experiências e respeito aos valores sociais e educacionais de cada pessoa.

Freire (2011) citou que ter afetividade e alegria não implicaria excluir a formação científica séria; por ser essencial no processo educacional, a afetividade, quando referimo-nos às crianças autistas, percebemos que elas necessitam de maior atenção e estímulos que outras crianças. Destarte, adequar as tarefas às possibilidades do aluno, fornecendo meios para este aluno realizar a atividade, confiar em sua capacidade, além de demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, exprimem verdadeiramente, uma comunicação afetiva. O pensamento de Henri Wallon sempre enalteceu a Educação a partir da sua visão sobre a escola como um meio peculiar à infância. Destacou em suas pesquisas na área da Neurologia, o desenvolvimento infantil através dos aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência, conforme já explanados neste estudo, corroborando com os fundamentos nos quais são abordados a relação recíproca entre o homem e o meio social, na otimização de recursos dirigidos às potencialidades humanas no intuito de uma transformação social e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vigotski discorre sobre o aprendizado do indivíduo, como um ser que se forma em contato com a sociedade, pois para o teórico. "na ausência do outro, o homem não se constrói homem". Vigotski não via o homem como um ser passivo, nestas relações com o meio: entendia-o como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e que transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno. O desenvolvimento infantil é visto a partir de três aspectos: instrumental, cultural e histórico (FERNANDES, 2008).

Constata-se que o saber dos autistas pode viabilizar inovações que por sua vez, podem transformar práticas escolares e fortalecer o respeito às diferenças; muitas vezes, as dificuldades encontram-se internalizadas no próprio professor devido aos conceitos cristalizados durante sua vida acadêmica e profissional, inconscientemente. Diante de tantos desafios no tocante à educação, é plausível desequilibrar-se com as mudanças que ocorrem no mundo o tempo todo; assim, tanto o educando quanto o professor, buscam comunicar-se, libertar-se e expressar suas emoções, objetivando a interação mais harmônica com o outro e com tudo que os rodeiam, para novas descobertas emergirem.

De uma forma geral, a docilização dos corpos não se constitui como exemplo de coerção e a disciplina não se apresenta nos moldes de um total controle do corpo tipificada por Foucault (2003). Trata-se de uma construção permanente no cotidiano escolar, mantendo relações com a liberdade, o respeito e a solidariedade (PPP 2017)²⁴.

5.2.4 Observações sobre o 2º semestre

06/08/2019 Sexto dia

Em visita à turma 201 observei A2 fazendo um ditado. Conforme a dificuldade, ele solicita apoio. A professora, prontamente o auxilia, assim como a mediadora; porém, ele rapidamente descobre a resposta. Na classe, as crianças costumam realizar suas atividades em pequenos grupos, com as mesas dispostas em círculos. Neste mesmo dia, houve aula de Educação Física, na qual ele participou de todas as atividades propostas.

Na turma 101, A3 precisou ir embora mais cedo. Ela apresenta TEA severo, permanecendo somente 2 horas na sala de aula, além de receber atendimento na sala de AEE. Está iniciando sua socialização, pois vem sendo estimulada desde os 2 anos.

²⁴Projeto Político -Pedagógico

Apesar das dificuldades na interação, A3 tenta se aproximar e tocar as pessoas. A4 é organizado, porém, apresenta dificuldades na leitura e escrita, embora identifique as letras e as figuras; possui boa retórica, falando muito bem. A4 gosta muito de números, sendo a Matemática sua disciplina favorita. A5 busca acompanhar os conteúdos; consegue ler de forma pausada, mas não consegue dialogar. Gosta muito de pintar nos intervalos das aulas. Tanto A4 quanto A5 iniciam suas atividades com muito interesse, mesmo com o tumulto dos outros alunos.

13/08/2019 Sétimo Dia de Observação

Neste dia houve paralisação dos profissionais da Educação devido aos atrasos na folha salarial. Porém, alguns professores não aderiram. A6, A7 e A10 estavam presentes e realizando atividades artísticas. Interagi com eles através de sugestões de cores e modelos; A6, muito solícito a todo momento me mostrava sua produção, para ver se precisava de alguma mudança.

20/08/2019 Oitavo dia de Observação

Em contato com A3, percebi que ela costuma morder quando necessita de mais atenção; encontra-se ainda bem oralizada, levando tudo à boca. Na maior parte do tempo permanece sentada. Caso se veja livre, gosta de andar pela sala, pegando objetos dos colegas para colocá-los na boca. No turno da tarde, ocorreu um evento sobre Segurança e Violência. A4, educando com TEA de 16 anos, pergunta:

-Eu vi um homem vestido de guarda..Aconteceu alguma coisa?É fantasia?

Pesquisadora Elizabeth: *- Haverá uma palestra sobre segurança. Estão convidando as turmas para assistir. O que você acha?*

A4:- *Tem outro jeito?*

Pesquisadora (sorrindo): *Posso ir com vc e o A5. Vai ser bem legal.*

Todos fomos assistir e A4 ficou bastante admirado. A5 também .

27/08/2019 Nono Dia

Conheci uma mediadora que auxilia a turminha de 1º ano. Ela foi contratada por meio de uma seleção temporária, com vias de renovação. Juntamente com a professora da turma, conseguem controlar A3, orientando-a e auxiliando-a em suas atividades. Ela permite abraço e toque, embora sua corporeidade esteja limitada. Exprime ações que conferem inquietação e desconforto, ao ouvir muitos ruídos, etc. Neste mesmo dia, houve palestras em torno de várias profissões e eu fui convidada para falar sobre a Psicologia. Tudo foi muito proveitoso e informativo.

02/09/2019 Décimo Dia

A1 realizou atividades, auxiliado pela mediadora, mas possui autonomia, atento às aulas. A classe de forma geral é bem participante, onde as crianças realizam as atividades organizadamente, gostando de se aproximar de mim, mostrando o que já sabem fazer, com muita alegria. A3 tem muita dificuldade, mas mostra-se receptiva ao ser acolhida e estimulada.

05/09/2019 Décimo primeiro dia

Observando A3 na sala de AEE, vi que ela manuseou brinquedos, auxiliada pelo professor M. Ela permaneceu com o olhar bem distante das coisas da sala, não fixando a atenção. Não pode pegar objetos pequenos sob o risco de pô-los na boca. Chegou perto de mim, me abraçou, mas logo pegou um brinquedo.

12/09/2019 Décimo segundo dia

A2 estava bastante participante na sala de aula. Eu fiquei com ele durante uma leitura.

Pesquisadora: *Você pode ler para mim? É só esta frase....*

Ele (*com o olhar fixo na página do livrinho*): *eu sei ler estas aqui*(mostrou-me palavras simples como *gato, pato, lagoa*, e outras palavras que tivessem estes fonemas, ele logo dizia todo entusiasmado, *eu sei ler! Eu sei ler!!*). Após a atividade, ele me levou diante de um pôster na sala de aula constando números e outro com os fonemas. Apontava para os fonemas com segurança, lendo-os, mas alguns, como os mais complexos, solicitava ajuda para compreendê-los.

12/09/2019 Décimo terceiro dia

Fui para a turma do 7º ano, sendo engraçado que neste dia, eu, o prof. M., a mediadora do 2º segmento D., chegamos juntos e logo A4 indaga:

-O que é isso? Uma reunião?

E eu respondi: *- Viu como vc e A5 são importantes? Somos seus seguranças!* Ele sorriu. A4 é sempre sério, porém, receptivo. Tornou a reclamar do barulho da turma.

Ao conversar com ele sobre sua casa, perguntei: *- Você mora por aqui?*

A4 respondeu: *- Não, eu moro na minha rua que tem a minha casa.* Percebi a dificuldade dele para organizar informações subjetivas sobre o entendimento dos fatos implícitos e das intenções, e ele imaginou que eu tivesse falado se era na escola que ele morava literalmente. Expliquei que era maneira de perguntar, querendo saber se era próximo à escola. A4 sorriu e disse: *- Fica engraçado falar assim. Vou aprender.*

19/09/2019 Décimo quarto dia

A turma de A2 estava realizando atividades, e a professora relatou que ele estava agitado em relação à sexualidade, chamando as meninas de “gostosas”, não só as coleguinhas de sala, mas outras meninas mais velhas. Está muito curioso. Conversando com ele, recebi a resposta:

-Foi um outro menino com meu nome... Não fui eu não...Após nossa conversa, ele só quis ficar comigo.

Conversando com a professora da turma, ressaltai a “Teoria da Mente”(Wimmer e Perner (1983) a qual pode ser descrita como a capacidade de compreender que outras pessoas possuem “outras mentes”, ou seja, elas não estão pensando as mesmas coisas que nós, não têm os mesmos conhecimentos que temos etc. Assim, uma pessoa com autismo pode ter muita dificuldade em compreender o que outra está sentindo, por mais que demonstre de maneiras bem explícitas, como ao chorar ou ao falar claramente se estiver triste, por exemplo. Portanto, pessoa com autismo pode não entender que a outra esteja se sentindo assim, bem como pode não compreender os motivos desta tristeza.

25/09/2019 Décimo quinto dia

Neste dia, a mãe de A2 foi à escola para falar sobre o que ele fizera. A mãe conversou que ninguém em casa possui este tipo de comportamento, nem palavrões. Disse-nos que ele prometera que não faria mais. Percebi que ele sentiu que agira mal, mesmo sem intenção de criar confusão.

Não pude participar, pois o aluno estava comigo. Após o término da reunião, conversamos todas a respeito da atitude de A2, no que concluímos que ele imitou o que muitos meninos costumam fazer ao verem meninas bonitas no sentido de sexualidade exacerbada, mas que não foi essa intenção da parte de A2.

- Só por estar na condição de autista, A2 foi considerado agitado?Indaguei.

Esclareci que a curiosidade quanto à sexualidade, aparece em qualquer idade, independente da situação da criança. A mãe ficou mais tranqüila, pois dissera que em casa, ninguém tem hábitos de palavrões ou outras expressões. Dessa forma, “aprender a movimentar-se, comportar-se”, são considerados “adestramentos”, segundo Foucault (2003), condizentes às atitudes dos alunos, como se na escola não fossem vistos como pessoas desejantes, emocionais, e sim como “submissos e produtivos” somente.

<p>1º/10/2019 Décimo sexto dia</p> <p>Entrevista com os responsáveis de A6 e A7.</p> <p>Exibição do filme “Uma Missão Especial” e discussão. O filme é sobre gêmeos com TEA.</p>
<p>03/10/2019 Décimo sétimo dia</p> <p>Entrevistas com os responsáveis de A3, A4 e A5.</p>
<p>07/10/2019 Décimo oitavo dia</p> <p>Entrevistas com os responsáveis de A1, A8 e A10.</p>
<p>08/10/2019 Décimo nono dia</p> <p>Entrevistas com o responsável de A9.</p>
<p>10/10/2019 Vigésimo dia</p> <p>Entrevista com a professora da Classe Especial (Autistas).</p>
<p>14 e 15/10/2019 Vigésimo primeiro dia – Gincana em comemoração dos 60 anos da Escola pelo Dia das Crianças e dos Professores. Os alunos pesquisados não quiseram participar; preferiram assistir.</p>
<p>21/10/2019 Vigésimo segundo dia</p> <p>Observei A5 durante o recreio; ele viu um caramujo africano, ficando intrigado, e a todo instante, chamava a atenção para o bicho. Expliquei que não podia tocar neles , pois provocavam doenças, ao que ele repetiu. Na sala de aula, ele desenhou um.</p> <p>Esta característica pode ser definida como uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto, tópico ou tarefa, denominada “hiperfoco” sendo bastante frequente em pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), sendo um padrão de comportamento restrito e repetitivo. Para direcionar o hiperfoco, os professores estimulam atividades que despertem mais interesse, principalmente as pesquisas. Através desse recurso, os educandos com TEA ficam absortos com as orientações dos professores e da mediadora, auxiliando em sua realização. Na sala de AEE, o professor interage com jogos e leituras.</p> <p>O aluno A9 ainda não frequenta classe regular; expressa-se o tempo todo com estereotípias; sorri e emite sons quando está feliz. Percebi que ele demonstra tanto satisfação quanto decepção com o seu corpo. O referido aluno encontra-se matriculado somente na Classe Especial fechada, juntamente com outros colegas que ainda não estão aptos às salas regulares. Daí, um ponto fundamental concernente à manutenção dos serviços de ensino especial diferenciados, ou seja, salas de recursos,</p>

as classes especiais, com o propósito de ampliar recursos técnicos para fortalecer as habilidades de socialização e a oferta de atividades que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção foi observada pelos professores entrevistados no intuito de auxiliar o aluno no domínio de habilidades e conhecimentos essenciais para sua vida futura.

24/10/2019 Vigésimo quarto dia

A4 criou uma história em quadrinhos, pedindo auxílio para escrevê-la.

-Fico envergonhado ...Não quero incomodar.. Conheço letras, mas não sei escrever.. Gosto mais da Matemática. Eu respondi: *Claro que vou ajudar.. Não se sinta envergonhado! E vc não incomoda. Não pense assim.* A5 também criou, conseguindo escrever pouquinho. Ambos esboçaram um sorriso pelo o que realizaram. A turma deles neste dia, passou por trabalhos de Geografia e Matemática, onde ambos receberam orientações das professoras. Diante da fala do aluno A4, percebi o quanto ele se esforça para escrever da mesma forma em que se expressa oralmente. Salientei a importância de seu saber, seu potencial através de suas manifestações artísticas, as quais muito contribuíam para sua aprendizagem, seu próprio crescimento e as transformações na escola. Assim, pude constatar o corpo do educando com TEA e sua forma de se relacionar com o mundo, como é singular, onde cada um relata sua história de vida, necessitando que valorizem o que ele pode fazer, e não o que estiver em falta.

04/11/2019 Vigésimo quinto dia - Entrevistas com as professoras D. e Y.

12/11/2019 Vigésimo sexto dia - Entrevista com a responsável de A2.

19/11/2019 Vigésimo sétimo dia - A8 estava na sala de AEE, fazendo atividades de encaixe, pinos e um material confeccionado pelo próprio professor em que consistiam figuras com ações tipo “desenhar”, “pintar”, etc., e necessidades como “ir ao banheiro”, “eu quero”; após terminar o horário, ele prontamente pega a figura de uma porta escrita “saída”, com total autonomia no intuito de dizer que já estava na hora de ir para a casa. Antes, quando cheguei, ele se escondeu debaixo da mesa, fato este sinalizando que já estava cansado, querendo concluir o que estava fazendo.

25/11/2019 Vigésimo oitavo dia – Conforme observado, A8 apresenta TEA não verbal e vem demonstrando progressos através de estímulos verbais e visuais, o que nos aponta a interação tão almejada, fato este realçado pelo excelente trabalho desenvolvido. A2 estava entusiasmado com os livrinhos de estorinhas, conseguindo

ler algumas palavras, ficando feliz por reconhecer os fonemas, contando as histórias juntamente com seus colegas, desenvolvido pelo professor.

09/12/2019 a 11/12/2019 Vigésimo nono dia ao Trigésimo primeiro dia – As atividades realizadas giraram em torno do mês de Dezembro, como o Natal. Estava na turma da professora T. observando A6, A7, A9 e A10. A6, a todo o momento, exclama que me ama; ele apresenta também glaucoma congênito, sua visão é subnormal, mas a escola não dispõe de recursos em Braille. Conhece letras, números, mas a dificuldade é não ter nenhuma metodologia em Braille. Essa necessidade foi relatada pela mãe. Quem o auxilia é a própria professora, criando atividades afins, para estimulá-lo; A6 só faz tratamentos clínicos.

A7 é mais quieto, fica sorrindo para mim. A6 mantém estereotípias, estalando dedos, balançando as mãos, etc... Atribuí ao fato de estar feliz. A9 gosta dos sons emitidos pelos joguinhos do computador; mostra resistência na presença de muita gente. Os professores também prepararam os relatórios, preenchimento dos diários e complementação dos conteúdos.

12/12/2019 Trigésimo terceiro dia

Resultado Final: Os educandos com TEA foram promovidos. Na verdade, os educandos com TEA passam por avaliações adaptadas a eles. Os professores elaboram relatórios a respeito do desenvolvimento dos alunos; as observações são analisadas e de acordo com os pareceres favoráveis, os alunos são aprovados para as séries seguintes. Os educandos com TEA da Classe Especial permanecem na turma quem ainda necessita de socialização; aqueles que apresentarem condições para as classes regulares são matriculados, passando também para as salas de recursos. Há turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) na escola, nas quais encontram-se inclusas Pessoas com Deficiência adultas, já trabalhando e independentes.

19/12/2019 Trigésimo quarto dia – Encerramento do ano letivo de 2019 e da presente pesquisa. Confraternização e eleição para os Diretores.

5.2.5 Reflexões sobre o 2º semestre

Durante este semestre, percebi que há uma atenção generalizada e auxílio em relação aos educandos TEA. Ajudar as pessoas autistas a superar algumas de suas dificuldades, crer que seu desenvolvimento pode se concretizar em outros planos através da adequação de atividades que propiciem novos meios de expressão, possibilitar o acesso às funções importantes como o olhar, o tocar, no intuito de sua melhoria na qualidade de vida e sua inserção social, são também funções da Escola, que por sua vez, vem buscando fazer o melhor.

As atividades desenvolvidas durante as aulas observadas reportaram-me ao potencial de cada educando, da maneira como eles buscavam acatar as solicitações, não como imposições, e sim com a vontade de aprender, de ter “voz”, sendo atuantes em seus processos ensino-aprendizagem. Em todas as disciplinas, há uma preocupação em fazer o melhor por eles, inserindo-os no contexto escolar como todo educando deve e pode ser: acolhido e respeitado pela sua cultura.

A exibição do filme sobre o TEA partiu do professor de AEE, juntamente com a Orientação Educacional, evento esse já realizado anteriormente sobre outras deficiências. O filme abordava dois gêmeos com o transtorno, a luta da mãe para tratá-los de forma conveniente, romper as barreiras sociais que dificultavam o desempenho e a educação dos meninos. Toda a escola se mobilizou para assistir, compartilhando ideias e opiniões. Após o final do filme, foi distribuído um pequeno questionário, no intuito de que todos os alunos respondessem, expondo seus pontos de vista. Os professores auxiliaram no debate, no qual vários alunos puderam expressar-se, entendendo um pouco mais sobre o TEA.

De acordo com a abordagem vigotskiana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações decorrentes de uma determinada cultura (NEVES e DAMIANI, 2006). As taxas de prevalência do TEA são consideradas expressivas, e por este motivo, os educandos devem receber atenção especializada no seu processo de escolarização, visto que suas manifestações comportamentais, caso não haja um ambiente adequado e acolhedor para sua recepção, nem suas peculiaridades respeitadas, podem causar entraves em sua inclusão.

Conforme já exposto por Garcia (2002), o corpo cria e se recria, refaz suas estruturas, quando se modifica, criando relações à sua volta, e dependendo do seu espaço, pode expandir-se ou permanecer estático. O corpo no TEA presente no contexto escolar, mesmo sendo um desafio, vem se recriando a partir do momento em que é estimulado, acolhido, adaptado ao novo ambiente diante dele, com tantas outras pessoas diferentes das que já convivem, dividindo o espaço diferente do seu habitual, sua casa.

Todos os educandos, sejam eles com deficiência ou não, compõem a Escola com a mesma importância, e é através justamente deste compartilhamento, que todos nós podemos imaginar, criar, transformar, aprender e ensinar. A inclusão do TEA não é diferente de outras inclusões, mas, um olhar educacional veio romper com o reducionismo que cercava o transtorno.

Por ser uma desordem heterogênea do neurodesenvolvimento, de origem multifatorial, caracterizada por déficits na interação social e comunicação, mas não sendo de ordem cromossômica, o TEA passou por várias denominações, até esquizofrenia. E este estigma de doença mental ficou por muito tempo arraigado no transtorno. A tendência natural para os distúrbios mentais era encaminhá-los aos serviços de saúde, isolá-los de outros convívios, certos de que seriam a melhor alternativa para as pessoas acometidas, cercadas de estigmas. Tudo isso não tem mais nenhum significado, uma vez que os antigos paradigmas caíram por terra, dando lugar aos novos conhecimentos, legislações e práticas educativas mais modernas e abrangentes.

De uma maneira geral, a Escola tenta minimizar as dificuldades dos alunos com TEA, inserindo-os nos mais diversos contextos, por meio da junção dos recursos da educação regular e a especial, com a finalidade de mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.

5.3 Entrevistas com os responsáveis: análises e discussões

A entrevista constitui-se como uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas Ciências Sociais (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.33). Ao conversar com os responsáveis, inicialmente realizou-se uma apresentação formal mediada pelo professor do AEE, com o intuito deles se conhecerem facilitando a nossa interação. Conforme as autoras supracitadas, na entrevista a relação que se cria é de interação, em que haja uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (p.33). O tema correspondente à inclusão de educandos com TEA na escola selecionada foi bem aceito, porque os responsáveis sentiram-se acolhidos e à vontade para falar sobre suas expectativas, sobre o desenvolvimento dos filhos, as necessidades e o relacionamento familiar.

Foram perguntas bem simples, nas quais os responsáveis puderam colocar-se, expressando-se de forma objetiva e clara. Alguns se estenderam mais um pouco, narrando fatos relativos aos filhos assim que foram diagnosticados.

As 5 (cinco) primeiras perguntas foram objetivas. As perguntas de 6 (seis) a 10 (dez), subjetivas.

Quadro 1 – Perfil dos Educandos com TEA pesquisados

Tempo de frequência na escola	Faixa etária	Segmento	Processo ensino - aprendizagem	Grau de satisfação
A1/desde os 5 anos	7 anos	Ensino Fundamental I	Acredita em sua evolução devido à matrícula na E.M Santa Luzia.	Confiante em seu desenvolvimento.
A2/desde os 2 anos de idade.	10 anos	Ensino Fundamental I	É o primeiro ano na E. M. Santa Luzia.	Crê muito no desenvolvimento do filho.
A3/desde os 6 anos	9 anos	Ensino Fundamental I	A menina está se socializando e isso pode ajudar.	Crê na aprendizagem da filha mesmo diante de suas dificuldades.
A4/ estuda há 4 anos na escola pesquisada.	16 anos	Ensino Fundamental II	Relatou que crê muito no potencial do filho.	Ele não demonstra a alegria, mas ela crê em sua evolução.
A5/ Iniciou aos 5 anos.	17 anos	Ensino Fundamental II	Está feliz com a evolução do filho	Não para de acreditar. Sente-se feliz com o apoio da Escola.
A6/ desde os 6 anos.	17 anos	Classe Especial	Percebe mudanças no filho.	Está satisfeita com o que vem sendo realizado.
A7/ desde os 7 anos.	17 anos	Classe Especial	Ele demonstra alegria em estar na escola; não gosta de faltar, embora precise devido aos atendimentos.	A mãe crê no desenvolvimento de seu filho, pois percebe que ele entende as coisas, mas não sabe como falar direito.
A8/ desde os 4 anos. Primeiro na Creche Municipal Prof. ^a Armanda Álvaro Alberto.	9 anos. Aos 6 anos, foi matriculado na E. M. Santa Luzia.	Ensino Fundamental I.	Às vezes, ele se mostra resistente, não querendo ir à escola, mas ao perceber as novidades, ele se anima e mostra-se receptivo.	A mãe acredita muito no progresso do filho, pois já está vendo em casa e em outros lugares, o seu comportamento.
A9/ desde os 5	14 anos.	Classe	Reconhece as	A mãe acredita

anos.		Especial	dificuldades do filho, por ainda não freqüentar uma sala regular. Mas, com apoio, ele vem se socializando e aprendendo devagar.	que, embora lentamente, ele vai aprender. Ela está bem satisfeita com a Escola e a professora.
A10/ desde os 6 anos.	14 anos.	Classe Especial.	O desenvolvimento do filho está se concretizando.	Crê no desenvolvimento do filho; só tem a agradecer.

Fonte: A autora, 2019

A parte subjetiva das entrevistas transcorreu tranquilamente, visto que comuniquei o dia e o horário em separado com cada responsável; no caso, as mães compareceram. As questões e respectivas respostas seguem abaixo, porém, somente com os temas propostos com a transcrição completa.

A sexta questão abrangeu sobre as mudanças na escola, ou se algo poderia ser acrescido.

Mãe de A1: *por enquanto estou satisfeita.*

Mãe de A2: *não mudaria nada.*

As mães A3, A5, A7 e A8 sugeriram a presença de um mediador.

- *mediador e acompanhante na van. (A3).*

- *gostaria de um acompanhamento direcionado às dificuldades dele, pois ele precisa do apoio direto e no momento não tem (A5).*

- *estou satisfeita com o que vem sendo realizado, mas gostaria de um mediador (A8).*

- *gostaria que na inclusão tivesse um professor para acompanhar na sala (A7).*

As mães A4, A6, A9 e A10 expressaram outras opiniões, apesar também da necessidade de um mediador:

- *ter aula de Informática (A4).*

- *uma metodologia em Braille para A6 conseguir ler. Meu filho tem glaucoma congênito, além de ser autista (A6).*

- *gostaria de um mediador e aulas de música. Ele gosta demais da prof.^a T (A9).*

A mãe A10 ratificou as sugestões da mãe A9.

Analisando o conteúdo com atenção das falas das mães nos quesitos de 1 a 5, e agora o 6 em torno das mudanças na escola, pude perceber o quanto as mães têm apreço pelo o que vem sendo construído para a evolução dos filhos, assim como necessidades que dependem da

esfera municipal formalizar. Bardin (1979, p.42) resume o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo ao explicitar que o termo análise de conteúdo é:

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

Tudo o que a escola preconiza para viabilizar adaptações em prol dos educandos com TEA, vem se realizando dentro das possibilidades que a instituição dispõe. As mães exprimiram nestas questões, uma forma de reivindicar mais direitos para seus filhos. As comunicações entre as mães também são frequentes, pelo motivo o qual todas se conhecem, dividem os mesmos anseios, procurando uma ajudar a outra quando surgem problemas. Como alguns alunos frequentam instituições onde são oferecidas modalidades de atividades artísticas e/ou esportivas, elas mantêm contato, trocam informações enquanto aguardam os filhos.

A região onde a escola está localizada dispõe de poucas alternativas para lazer, fato este que as mães buscam outras localidades para estimulá-los, como Petrópolis, centro de Duque de Caxias, Xerém, entre outros bairros.

Outras categorizações serão analisadas no decorrer das entrevistas.

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA et. al, 2003).

Na sétima questão, solicitei que falassem sobre preconceito e receios em torno da inclusão:

Mãe de A1: *no início eu fiquei ansiosa por causa do bullying. Mas, com o tempo, eu percebi que a inclusão é uma maneira dos outros alunos aceitarem mais fácil as crianças com TEA. Preconceito nesta escola não.*

Mãe de A2: *Na primeira escola (pedi que não precisava citar o nome), a diretora não soube lidar com a situação. Aqui é tudo diferente.*

Mãe A3: *não senti medo, nem passei por preconceito.*

Mãe A4: *não nesta escola, mas na anterior. (sem citar o nome).*

Mãe de A5: *não sofri preconceito.*

Mãe de A6: *sim! É difícil para algumas pessoas aceitarem.*

Mãe de A7: *senti medo. Mas, encontrei pessoas boas.*

Mãe de A8: *tem locais sem privilégios para as crianças especiais, sem parquinho...É difícil controlar a criança quando não há “ atrativos” para ela.*

Mãe A9: *é uma questão de respeito. Preconceito existe sempre. Medo não tenho.*

Mãe A10: *feliz por estar numa escola inclusiva. Não sinto medo.*

As categorizações aqui apresentadas explanaram sobre a inclusão nas escolas e, por conseguinte, o receio em ver os filhos diante de novo ambiente, do contato com novas pessoas; mesmo já tendo passado por esta experiência de ter filhos na escola, é sempre como se fosse a primeira vez, com esperanças, dúvidas e crenças; as expectativas emergem a partir do momento da matrícula. As respostas das mães de A1, A2, A3, A4 e A5, designaram confiança e apoio, enaltecendo a escola e os profissionais.

A mãe de A6 relatou que o filho possui TEA grave, e devido ao glaucoma congênito, foi operado no Hospital Municipal Menino Jesus quando recém-nascido, e já na fase escolar, submetido ao tratamento do Instituto Benjamin Constant (IBC). Posteriormente, passou para uma escola em Teresópolis. Com estes dois diagnósticos, a mãe percebeu que os entraves seriam redobrados. Mas, não desistiu! Foi em frente e matriculou o menino na E. M. Rui Barbosa, sendo bem atendido. Ele gosta de embalagens vazias, mas não de barulhos. Sua resposta justificou o que muitas pessoas fazem diante do novo, do diferente: negam e excluem. Porém, os tempos mudaram e estão acabando com os rigores estigmatizantes e cristalizados.

A mãe de A7 falou que o filho possui TEA moderado, e às vezes mostra-se bastante solícito e participante. Sua fala foi de resignação, mas com a certeza da esperança e concretização. O menino iniciou seus estudos no CIEP Henfil, em Parque Paulista, mas com o término da Educação Especial nas escolas estaduais, foi transferido para a E. M. Barro Branco, onde a professora “puxava muito por ele”, que se retraía ao se sentir em evidência.

Ambos conhecem letras e números; e agora estão juntos na escola pesquisada, reiniciando suas trajetórias. As mães de A8, A9 e A10 salientaram que o preconceito embora ainda exista, não é motivo para não seguir em frente; elas reivindicam os direitos cada vez mais.

Em relação à oitava questão, as mães narraram como vêem o desenvolvimento de seus filhos, em torno da motricidade e da socialização:

- meu filho desde que iniciou este ano aqui, tem demonstrado grande evolução, tanto na fala quanto na escrita, nos desenhos e raciocínio lógico (A1).

- *está muito bom. Vou falar de seu progresso. Ele já reconhece fonemas, consegue ler com ajuda, vai devagar..Uma graça. Antes, era agressivo, gritava, tinha estereotípias. Depois que veio para cá, está mais calmo e desenvolvido (A2).*

- *Reconheço as dificuldades de minha filha, mas defendo-a sempre. Ela sempre tem vez! O que uma criança com TEA demonstra? Um amor sem nenhum interesse, só quer mostrar o que ela tem, o que ela pode dar sem esperar retorno (A3).*

- *muito bom o desenvolvimento do meu filho. Sabe falar muito bem. Ainda não escreve, nem lê, mas se esforça. (A4).*

- *Bom seu desenvolvimento, tem obtido grande êxito na aprendizagem. Mas no que diz respeito à fala ainda repete muito. Sinto que poderia ser mais trabalhado; mas, acredito na necessidade de conversar mais com as pessoas (A5).*

- *Tudo ótimo, Estou muito feliz (A6).*

- *muito bom mesmo! (A7)”.*

- *estou muito feliz. Ele está se desenvolvendo bem, embora goste que façam suas vontades (A8).*

- *está se desenvolvendo sim. Ainda tem dificuldades, mas o seu corpo vem dizendo o que precisa (A9).*

- *ele me surpreende! Meu filho, acredito nele e na professora (A10).*

As respostas foram positivas em torno do desenvolvimento dos filhos, com o reconhecimento das dificuldades peculiares de cada caso, assim como o progresso.

Há narrativas exprimindo emoção, surpresa e expectativas, características estas que permeiam discursos maternos, mesmo quando repreendem os filhos por algo que fazem de errado. Exibem o ar de proteção, mas também de incentivo. A mãe de A5 relatou que seu filho só foi diagnosticado aos 8 anos. Ele recebe atendimento psicopedagógico e fonoaudiológico em Petrópolis. Continuando sua narrativa, ela lembrou que A5 era muito quietinho, não prestava atenção em móveis, nem outros brinquedinhos. Fala muito baixinho quando solicitado para algo, e também é ecolálico. A mãe de A4 sabe que o filho possui ótima expressão oral, mas ainda não consegue ler, nem escrever; gosta de Matemática e Informática.

As mães de A1, A2, A3, denotaram certeza do trabalho que vem sendo realizado em prol dos filhos; o discurso emocionado da mãe A3 remonta ao pensamento freireano, ao se referir à valorização e o respeito às diferenças. De uma maneira geral, as narrativas das mães A6, A7, A8, A9 e A10, mesmo resumidas, também esboçaram o contentamento em ter seu potencial acolhido e respeitado.

A nona questão abordou os estímulos que os educandos recebem em casa, como forma de auxiliar a aprendizagem. Eis as respostas:

- *Ele estuda assuntos em geral, mas ele fica mais atento quando uso imagens e vídeos para aprender (A1).*
- *Ele é estimulado na escola, mas tem uma explicadora; também tem aulinha de judô (A2).*
- *fica com a irmã mais nova assistindo desenhos educativos; isso ajudou bastante (A3).*
- *faço o meu melhor como mãe; incentivo e ajudo (A4).*
- *escrita, TV com desenhos que estimulam a aprendizagem e conhecimento dele (A5).*
- *ajudo muito... E também ajudo a colecionar objetos (A6).*
- *é estimulado a agir normalmente pela sua idade... Ajudo na leitura e escrita (A7).*
- *através de músicas, joguinhos, passeios (A8).*
- *jogos, vídeos, músicas (A9).*
- *atividades como jogos, passeios... Ele só não gosta de barulho (A10).*

Foi interessante destacar que as interações sociais favorecem a difusão de novos saberes. E a família é o termômetro que mede a eficácia, a evolução do tratamento recebido pelo autista, seja através da fala, da capacidade de relacionar-se, de realização de atividades da vida diária como escovar os dentes, fazer xixi, alimentar-se, tomar banho, vestir-se. Pela sua extrema importância, a família pode ajudar a inclusão do filho autista num mundo onde ele não se vê, onde não se encontra e onde acha difícil comunicar-se.

Os pais, através do interesse pela vida escolar e pelo processo de ensino-aprendizagem de seus filhos oportunizam a segurança, motivação e amenização de possíveis dificuldades. Desta forma, sentindo-se incluído inicialmente em casa, o escolar também sentir-se-á estimulado, e as melhoras do quadro autístico serão diárias, com um mínimo de estereotípias e comprometimentos.

As respostas desta questão mostraram verbalizações na 1ª pessoa, denotando atitude segura e sem hesitação. A utilização da voz passiva, por exemplo, *é estimulado*, expressou entendimento das expectativas e necessidades dos educandos com TEA.

A décima e última pergunta foi referente às atividades que os educandos têm mais facilidade em realizar, ou melhor, são mais prazerosas para eles:

- *ele gosta muito de tecnologia, jogos que estimulam o raciocínio. Gosta também de ajudar as pessoas e nas tarefas de casa (A1).*
- *anda de bicicleta, de judô e futebol (A2).*
- *gosta de assistir desenho musical com a irmã e de brincar com bexiga de encher (A3).*

- meu filho gosta da Matemática, de desenho e pintura... A matemática é a disciplina favorita (A4).

- praticar aulas de violão e assistir vídeos (A5).

- ele gosta muito de estudar! Gosta de sair muito, e (risos) comer a merenda! (A6).

- atividades com pintura e desenhos; ajuda muito (A7).

- demonstra prazer pela música e dança; faz isso tudo na FUNDEC²⁵, no centro de Duque de Caxias; tem dificuldade na Educação Física por causa da preguiça. Ele não foi aceito numa escolinha de futebol por ser autista (A8).

- gosta de jogos com musiquinhas e mexer no computador (A9).

- ele tem facilidade com jogos; gosta do computador. A professora faz atividades com ele no computador (A10).

Estas respostas denotam que os educandos com TEA podem demonstrar seu conhecimento, utilizando recursos diversos para sua construção. Dentro do contexto inclusivo, o aluno que não fala, não escreve, por exemplo, pode se comunicar por meio de suas expressões corporais, seus gestos e movimentos. Conforme a análise relativa à questão 9, as narrativas mostraram segurança na utilização dos verbos na 1ª pessoa, além da participação de outros elementos, sejam eles pessoas ou instrumentos que oferecem suporte para auxiliar a aprendizagem; a inovação também é importante no que concerne à individualidade dos educandos, onde cada um traz em si, a esperança de se edificar novos recursos e fundamentos.

5.4 Apresentação das entrevistas com os professores: análises e discussões

As entrevistas foram realizadas durante os intervalos das aulas, sem comprometer as atividades pedagógicas, por meio de um agendamento prévio. Os professores responderam as questões relacionadas aos educandos com TEA, incluso na escola selecionada, avaliando como está se dando a construção do conhecimento destes alunos, através das diversas formas com as quais eles se relacionam com o que é vivenciado na escola, valorizando cada progresso a partir de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Para garantir a privacidade dos participantes, eles serão designados pela letra “P”, de professor, e um número correspondente. A realização do trabalho foi possível mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam as explicações em

²⁵FUNDEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias.

torno da entrevista. As 5 (cinco) primeiras questões destinaram-se ao perfil dos professores, sem identificá-los.

Quadro 2 - Professores

Sexo	Idade	Escola Atual	Tempo de magistério na rede municipal de Duque de Caxias	Ano de Formação
F (P1)	30 - 40	E. M. Santa Luzia	12 anos	2005
F (P2)	50 - 60	*	15 anos	2002
F (P3)	50 - 60	*	9 anos	2000
F (P4)	40 - 50	*	21 anos	1994
F (P5)	50 - 60	*	25 anos	1990
F (P6)	40 - 50	*	25 anos	1993
M (P7)	50 - 60	*	29 anos	1985
F (P8)	40 - 50	*	18 anos	2002
M (P9)	40 - 50	*	22anos	1998
M (P10)	30 - 40	*	5 anos	2015

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo. A autora, 2019

Quadro 3 - Curso De Graduação E Pós-Graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS – GRADUAÇÃO
P1	Pedagogia	Alfabetização, Leitura e Escrita, Orientação Educacional e Pedagógica
P2	Letras	Língua Portuguesa
P3	História	História do Brasil / Cursos sobre Autismo/LIBRAS ²⁶ Aprovada e classificada no Mestrado do INES ²⁷
P4	História	História
P5	Letras	Não tem
P6	Geografia	Geografia do Brasil
P7	Educação Física	Psicomotricidade
P8	Matemática	Matemática
P9	Educação Artística	História da Arte
P10	Pedagogia	Lato sensu em AEE. Gestão Integrada, em

²⁶Língua Brasileira de Sinais

²⁷Instituto Nacional de Educação de Surdos

		LIBRAS, Doutorado em Educação Infantil pela UERJ
--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo. A autora, 2019

Os professores 1, 2, 3 e 10 lecionam no 1.º Segmento, enquanto os demais no 2.º; é interessante destacar a mobilização dos profissionais acerca do respeito e valorização das diferenças peculiares dos educandos com TEA, em um processo norteador da Educação Inclusiva. É perceptível a conscientização do trabalho pedagógico que vem se realizando, no intuito de otimizar a socialização e a aprendizagem deste alunado.

Segundo Pierre Bourdieu (1998), [...] *ao tratar de todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.*

E continua o autor que, “o intelectual crítico que o mundo hoje requer, deve ser coletivo e profissional”, onde sejam respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada um.

Concernentes às outras perguntas, as respostas foram classificadas em categorias, e para a análise dos dados, foram utilizadas as informações destas entrevistas em relação ao trabalho dos educadores com os alunos com TEA, exprimindo sentimentos, dificuldades e expectativas.

Quadro 4– Entrevistas, Respostas e Análises dos Professores

As seis (6) primeiras perguntas se referiam a dados pessoais que foram informados nas Tabelas 1 e 2. Nesta tabela, iniciaremos com a questão 7, passando a ser a número 1 nesta parte de sequência da entrevista, ressaltando que outros argumentos emergiram à medida que as temáticas se pronunciavam. De acordo com Moscovici (1976, p. 293-294, apud Oliveira, 2004), o tema é “geralmente uma proposição tipo que exprime toda uma família de proposições tendo relação com um mesmo conteúdo diversamente formulado [...] Sua função é a de resumir o conteúdo.” Daí, a incumbência de interpretar os resultados obtidos, relacionando-os ao próprio contexto de produção de documento, assim como os objetivos do pesquisador que o elaborou.

Entrevista - questão 7

“Já teve alguma formação pela Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias sobre a inclusão de alunos com TEA?”

Respostas

- Não (P1).
- Não (P2).
- Sim, em PEI (P3).
- Sim (P4).
- Não (P5).
- Não (P6).
- Não (P7).
- Não (P8).
- Não (P9).
- Não. Houve uma formação geral em 5 minutos para falar sobre o assunto (P10).

Enunciação

- Sem hesitação.

Temática Expectativa e Inclusão

Entrevista - questão 8 (A questão 8 é subdividida em 8 itens).

“Já teve algum aluno público-alvo da Educação Especial?”

Respostas

- Sim. Alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências, Síndrome de Willians e o próprio TEA (P1).
- Sim. TEA em 2017 e 2019. (P2).
- Sim. Autistas, surdos, deficiências múltiplas e deficiência intelectual (P3).
- Sim. Surdos, deficiência intelectual e TEA (P4).
- Sim. Com deficiência intelectual leve e TEA (P5).
- Sim. Com deficiência auditiva e TEA (P6).
- Sim. Com TEA, surdos, deficiência intelectual, física, etc (P7).
- Sim, alunos com DA. Com o TEA, é a primeira vez (P8).
- Sim, com TEA e alunos com DA (P9).
- Sim, com TEA e outras DIs. São 2 no 7º Ano, 2 do 1º Ano, 1, no 3º ano e 1, no 8º. (P10).

Enunciação

- Sem hesitação. Todos os professores atuam com diversas Pessoas com Deficiência - PcD's além do TEA. A escola contribui bastante para o bem-estar dos alunos.

Temática
Aprendizagem e Autonomia

Entrevista - questão 8a

“O que ele (s) faz (em) nas aulas com autonomia? Cite 3 (três) atividades.”

Respostas

- *Atividades pedagógicas e de alfabetização no tablet, quebra-cabeça, atividades de escrita. Minha forma de comunicação é oral (P1).*
- *Ele copia do quadro, conta de 1 a 100, gosta de livros e contar histórias. (P2).*
- *Utilizo jogos, o tablet... Costumo expressar-me de forma oral com eles, sempre explicando, incentivando... (P3).*
- *Costumam aprender com mapas, gostam de copiar, além de assistir vídeos. Eles apreciam muito mesmo. (P4).*
- *Os alunos TEA copiam do quadro. Gostam muito, prestam atenção. Realizam as atividades mesmo diante de dificuldades (P5).*
- *Gostam de pintar, fazem atividades diversificadas, como os trabalhos indicados, procuram se concentrar. São cooperativos (P6).*
- *Gostam muito de corridas, recreação, exercícios abdominais, etc... Buscam trabalhar o corpo para equilíbrio, bem-estar, etc...(P7).*
- *A minha disciplina é a predileta dos meus dois alunos TEA. Busco adequar as atividades para que eles compreendam melhor.Vou até as carteiras para explicar de forma atenciosa... Também os levo à minha mesa (P8).*
- *A turma é bem agitada; os dois alunos com TEA realizam as atividades apesar de todo o barulho. Eles se concentram e entregam o que lhes é solicitado sem problemas (P9).*
- *Os alunos gostam de participar na classe AEE, onde realizam atividades propostas, seguem níveis de jogos para que eles realizem com autonomia. Os alunos apresentam diferentes perfis (P10).*

Enunciação

- *Atitudes seguras, com verbo na 1ª pessoa. Denotam apoio, esforço e, de maneira exaustiva e objetiva, visam à criação de materiais didáticos no intuito de colaborar para a aquisição de conhecimentos e a autonomia dos educandos.*

Temática
Interação do Educando com TEA

Entrevista - questão 8b e 8c - As questões foram compiladas devido à similaridade.

“Como ele (s) interage (m) com o grupo? E o grupo com ele(s)?”

Respostas

- *Ele interage oralmente, gosta de falar com todos; na turma, há um amigo que ele*

- gosta mais. Todos falam e brincam com ele, sem demonstrar indiferença (P1).*
- *Ele interage com todos. Sua forma de expressão é oral, e a turminha não nota nenhuma diferença nele (P2).*
 - *Eles interagem bem. Como a turma é de Classe Especial, o entrosamento é significativo, pois compartilham de todas as atividades com interesse (P3).*
 - *Os meninos interagem entre si, oralmente, mas a turma nada faz para se aproximar mais deles, embora não os estigmatize. Um ainda é ecolálico, e o outro mais falante, mas com reservas (P4).*
 - *A turma mostra-se indiferente, mas não apresenta preconceito; é uma turma por vezes agitada, existem grupinhos formados, sem espaço para quem não seja da “farra” (P5)*
 - *Um tem mais dificuldade de interação que o outro; o mais falante reage bem. O outro é repetitivo, embora acate tudo o que for solicitado (P6).*
 - *Eles interagem de forma oral; conseguem estabelecer contatos dentro do possível nas aulas de Educação Física. Conforme falado, há muita atividade corporal, e eles se expressam assim (P7).*
 - *Os alunos com TEA interagem comigo de forma oral; um é mais falante que o outro. A turma os acolhe bem, mas não faz um mínimo esforço para ficarem mais próximos; já existem “grupinhos”; os meninos são bem sossegados, gostam de realizar as atividades sozinhos; algumas vezes eu os coloquei sentados ao lado de um colega regular para que interagissem com quem ainda não tivessem tanto contato; deu certo! O aluno regular deu força para o colega com TEA. Consegui o que eu propus! (P8).*
 - *Os alunos regulares não se aproximam deles durante minhas aulas. Mesmo com a inclusão, há alunos bastante distantes, difíceis em qualquer aproximação com os colegas autistas (P9).*
 - *Os meninos com TEA interagem bem comigo, mas não se aplica com a turma. Os alunos são atendidos individualmente ou em dupla com atividades que por vezes, são específicas a cada um (P10).*

Enunciação

- Retomada do domínio dos verbos no presente. Há exemplificações sobre as dificuldades em torno do transtorno, visto que muitas alternativas e técnicas são com o objetivo de amenizar dificuldades, e auxiliar a interação para os educandos.
- Entendimento sobre as atitudes da classe diante dos colegas com TEA.
- Necessidade de organização para melhor fluidez na interação.
- Segurança ao explicar opinião.
- Expectativas positivas.

Temática Realização de atividades

Entrevista - questão 8d

“Como este(s) aluno(s) realiza(m) atividades em sua aula?”

Respostas

- Ele realiza atividades mediado pela Agente de Apoio da Inclusão. Também gosta de estudar em dupla (P1).
- Ele gosta demais das atividades em grupo e individuais. Em resumo, realiza tudo (P2).
- Eles realizam as atividades ora em grupo, ora individualmente (P3).
- Os meninos realizam as atividades em dupla e individualmente também. Eles realizam com auxílio da Agente de Apoio da Inclusão. Embora solícitos, precisam do apoio (P4).
- Os rapazes prestam atenção quando explico, e juntamente com a Agente de Apoio da Inclusão, vão fazendo as atividades. De forma oral, o mais falante elabora direitinho (P5).
- Eles realizam atividades oralmente, preferindo individualmente em grande parte delas (P6).
- Eles gostam de realizar em dupla, e outras, individualmente (P7).
- Eles preferem realizar sozinhos, mas gosto também de solicitar um colega não-autista para interagir com eles, conforme já relatado (P8).
- Na minha disciplina, eles gostam de realizar atividades sozinhos. A turma é bem turbulenta (P9).
- Eu os atendo individualmente durante 50 (cinquenta) minutos, ou em dupla, conforme já citado, visto que há necessidade deles terem um momento direcionado aos interesses que cada um expressa (P10).

Enunciação

- Entendimento das expectativas e necessidades dos educandos. No intuito de compreender melhor o processo da inclusão, é notório que não se trata de um corpo que seria igual ao dos demais educandos, exceto na localização do que lhe falta, e sim de um corpo que se reconstitui como que um todo, e não só na função perdida, de um modo peculiar.
- Os educandos com TEA apresentam um complexo e intenso processo de ensino-aprendizagem, que gradualmente vai se constituindo.
- Nesta ótica, as atitudes estimuladoras e desafiadoras formam cidadãos integrados socialmente e assim, detentores de sua história de vida.

Temática Materiais Didáticos Utilizados

Entrevista - questão 8e

“Quais os materiais que você utiliza em sua aula e que o(s) aluno (s) mais gosta(m)?”

Respostas

- Jogos, tablet, atividades de escrita (P1).
- Alfabeto móvel (jogos pedagógicos), leitura ilustrada,bingo de sílabas. O aluno apresenta interesse em participar de todas as atividades (P2).
- Jogos de encaixe, quebra-cabeça, TV, tablet (P3).
- Aulas com vídeo e os trabalhos com mapas (P4).

- Folhas digitadas, quadro de giz, jogos (P5).
- Desenhos temáticos, folha digitada com atividades diversas (P6)
- Bolas diversas, coletes, colchonetes, cordas, cones, raquetes e petecas (P7).
- Eu utilizo material digitado, além da própria lousa, do livro. Para eles dou explicação direta na carteira ou em minha mesa. Também faço jogos para reforço (P8)
- Utilizo lápis de cor, giz de cera, folhas de papel, revistas, tesoura, cola (P9).
- Utilizo o tablet, jogos confeccionados por mim, além dos padronizados, livros. Um aluno (DL) demonstra interesse por tablet e celular; J. e G. não se interessam por materiais; DS prefere jogos de construção (P10).

Enunciação

- Novamente, expectativas e necessidades dos educandos com TEA. Os materiais utilizados adequando-se para que eles sintam-se integrados não só para a Educação, mas também na cultura onde estão inseridos.

Temática Aprendizagem Motora e Motricidade: Polissemia do termo

Entrevista - questão 8.f e 8.g. (Devido à similaridade dos temas, as respostas foram compiladas).

“Descreva alguma(s) atividade(s) que seja(m) utilizada (s) para capacitar a aprendizagem motora, a (s) qual(is) o (s) aluno(s) mais participa(m).”

“Qual(is) a (s) estratégia(s) utilizada(s) para a aprendizagem motora do(s) aluno (s) nas aulas”?

Respostas

- Ele gosta de blocos de encaixe, de massinha, de alinhavo. Ofereço a atividade percebendo que esteja se desenvolvendo; se receptivo, mantenho e proponho novos desafios (P1).
- Desenho, pintura, Educação Física, atividades com massa de modelar. Ele gosta das atividades realizadas em grupo e da modelagem de objetos dos quais ele mais gosta (P2).
- Colorir, montar Lego, cobrir traçados; em geral, material impresso, jogos e brincadeiras (P3).
- Os alunos possuem boa capacidade motora, mas necessitam de atividades de alfabetização. Não utilizo estratégias em separado, pois tento adequar o conteúdo dentro do potencial deles. Em minha opinião, deveria haver um processo auxiliar de alfabetização também (P4).
- Só copiar; com o auxílio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fazemos jogos (P5).
- Desenhar, contar experiências, descrever situações; através de imagens referentes aos conteúdos dados, mapas; eles interagem, apesar das dificuldades (P6).
- Corridas, com raquete de badminton e peteca, golpeando de frente; caminhadas, passes com bola de basquete, exercícios abdominais (P7).
- Às quintas-feiras, tenho um tempo a mais de aulas; justamente consigo atender melhor os meninos. A4 gosta muito de equações, enquanto A5 prefere cálculos mais simples, embora também resolva alguns mais complexos; auxílio a motricidade através

de combinações de atividades que despertem a atenção às diversas formas de se obter as respostas, tipo operações com sinais diferentes na multiplicação, adição, subtração e divisão; indico as propriedades matemáticas de forma lúdica e atrativa (P8).

- *Busco ensinar formas geométricas através de objetos existentes dentro da sala de aula, figuras em livros e revistas, trabalhar com seu próprio corpo e movimentos (P9).*
- *Auxílio o conhecimento através, jogos de construção, blocos, pinos mágicos, atividades de pareamento. Para a Psicomotricidade fina, trabalhamos com jogos, brinquedos e alguns recursos tecnológicos como jogos virtuais (P10).*

Enunciação

- A retomada dos verbos para exemplificar a facilidade e dificuldade do trâmite das atividades. Há entendimento sobre as expectativas e necessidades dos educandos com TEA, denotando empenho e preocupação em oferecer o que estiver de acordo com o potencial de cada um.
- A aprendizagem motora é o estudo da aquisição das habilidades motoras ou o avanço ou melhoria no desempenho das habilidades motoras praticadas constantemente ou aprendidas.
- Dentro da concepção dos professores, o corpo onde eles podem fornecer uma liberdade de expressão corporal, que apesar dos erros, terá a possibilidade de reorganizar suas estruturas mentais. - Daí, o retorno à individualidade, percebendo onde cada um pode mostrar seu potencial.
- A motricidade é polissêmica, visto que engloba dinamismo, emoções, equilíbrio, aprendizagem e interação.
- Compreensão sobre os interesses de cada aluno.
- Desejo em estimular aspectos importantes do desenvolvimento do educando com TEA.

Temática

A Escola e seus “corpos dóceis”

Entrevista - questão 8h.

“Como você avaliaria o TEA, sua necessidade de movimentos rompendo paradigmas, entre os quais, como a Escola foi conduzida através dos tempos, ensinando a disciplina aos “corpos dóceis” diante da inclusão?”

Respostas

- *Acredito que é um pensamento, práticas e concepções de cada professor para desenvolver, ensinar aos alunos; somente de forma gradativa, a escola foi pensando sobre e conduzindo o desenvolvimento desses alunos (P1).*
- *Acho difícil colocar uma criança com TEA numa forma onde o mesmo fica obrigado a se comportar como os demais. Mesmo estando numa inclusão, nem sempre ele aceita. Por isso, acho necessário que o aluno seja ele mesmo. E que aos poucos, através da interação, alguns comportamentos sejam moldados (P2).*
- *Esse é o desafio que a escola ainda deve se preparar melhor (P3).*
- *Avalio que a disciplina é necessária; claro que não é como uma de quartel, pois todos têm que se adequar às regras da sociedade (P4).*
- *Vejo que o autista é plural em suas capacidades e potência. Mas, cada caso é*

singular (P5).

-A dança e a música são muito importantes; sempre que se pode utilizar, é bom. No caso, como proposta libertadora, para auxiliar o desenvolvimento. A escola está ainda em transformação para lidar com o TEA, mas não o reprime (P6).

- A inclusão responsável passa pelo respeito ao aluno. Incentivar a superação de limites sem expor este aluno a qualquer desconforto. A necessidade de movimentos é inerente, tenha ele TEA ou não. Os benefícios de toda ordem em decorrência de movimentos bem planejados, são incalculáveis (P7).

- A inclusão com certeza, é um direito; pena que muitas esferas governamentais ainda não atendem a contento. Salas de aula sem uma estrutura apropriada para otimizar atividades, poucos Agentes de Apoio, recursos escassos...Percebo que a escola vem realizando o que lhe é possível para facilitar o convívio e a aprendizagem. Aqui buscamos o diálogo e o entendimento quando ocorre algo indesejado, sem ferir a integridade do aluno (P8).

- As turmas em geral, não acatam o que diz respeito à sensibilidade, à essência das coisas. Minha disciplina busca estimular essas condições. Os educandos com TEA se exprimem de uma forma singela e com esforço para compreender, como se as atividades falassem o que sentem de verdade (P9).

- Ao tocar no termo “corpos dóceis” remonto a Foucault, e sei que há facetas dele bem complexas! É um pouco “trabalhoso” entender suas ideias! Há um lado “ame-o” e outro “deixe-o” (risos). Prefiro o lado que você observou, (dirigindo-se a mim) no caso, “ame-o”, pois o pensamento crítico dele é de fato, uma pedra no sapato de educadores que persistem em continuar com os mesmos paradigmas (P10).

Enunciação

- Atitude segura, sem hesitação, domínio de verbos no presente, apesar de exprimir questionamentos.

- Responsabilidade e conscientização.

- Apoio e participação dos outros para a mudança.

- Retomada do Eu e afirmação em participar das mudanças.

- Atitude segura.

- Inovação e sugestão para a reestruturação da prática pedagógica. A concepção foucaultiana critica a visão da escola repressora e a forma de tratamento utilizada para as diferenças.

- Esperança de dias melhores.

- Apoio e Necessidade de participação para o trabalho.

- Atenção direcionada ao entendimento e reflexão.

- Dificuldades em estimular a criatividade dos alunos regulares.

Temática

Fatores Facilitadores da Prática Pedagógica/ Fatores que dificultam

Entrevista – questão 9 e 10 - Devido à similaridade das questões, elas foram compiladas.

“Na sua experiência, quais são os fatores facilitadores para sua prática pedagógica em relação ao aluno com TEA? E os fatores que dificultam?”

Respostas

- *Sensibilidade, adaptar o espaço para este aluno, desenvolver, buscar me desenvolver; leituras, cursos..O que dificulta, é a resistência de alguns professores para incluir e pensar sobre a aprendizagem deles (P1).*
- *Os fatores facilitadores são a aceitação da classe, pois sem o trabalho de interação com a mesma, seria muito difícil. Contamos também com o Agente de Apoio à Inclusão. O que dificulta são as faltas de estrutura da instituição, formação e informação dos Agentes de Apoio, assim como a falta de recursos financeiros (pagamento) (P2).*
- *Comunicação alternativa; o que dificulta, é a falta de material adaptado (P3).*
- *Os professores das salas de AEE. (Atendimento Educacional Especializado). A minha própria dificuldade em adaptar tarefas para os alunos é o que me dificulta (P4).*
- *O auxílio do AEE; os fatores que dificultam, são as turmas grandes (P5).*
- *Infelizmente, não temos nada. O que aprendemos é a partir de pesquisa própria e muito sofrimento; capacitação para professor de 2º segmento, não existe; é muito triste. Tudo dificulta, pois muitos também não se sentem atraídos; é muito difícil até nós professores, nos conscientizarmos da necessidade de trabalhar o aluno com TEA, depois precisamos começar a entender as necessidades desses jovens, e depois que começamos a tentar por prática o que foi aprendido. Sou de uma geração a qual essas crianças não tinham acesso ao conhecimento; e agora, os professores que se interessam, já buscam uma qualidade de vida e ensino melhor para esse aluno. Essa busca é muito interessante. Cabe ao profissional gostar e se empenhar para tentar dar uma qualidade para as crianças especiais (P6).*
- *Aceitação racional por parte da turma em relação aos alunos com TEA, informações de especialistas dentro da escola; acompanhamento individual, espaço e material adequados. Ainda é pequeno o nível de informações específicas; podemos prejudicar o aluno, pensando que estamos desenvolvendo seu potencial (P7).*
- *Em minha opinião, os fatores facilitadores são o esforço dos educadores em aprender e compartilhar experiências uns com os outros, buscando ampliar os conhecimentos. E sem dúvida, o contato com esses alunos tão especiais. Quanto aos que dificultam, ressalto a carência de recursos e investimentos para a Educação (P8).*
- *Para mim, o que facilita é a interação com os alunos com TEA, embora haja ainda entraves. Vejo a sensibilidade deles a cada aula; conforme falei, eles se expressam em minhas atividades sem reclamar de nada. Dóceis? Eu diria “sensíveis”, puros! (P9).*
- *Creio que os elementos facilitadores são o esforço dos profissionais, das famílias, dos próprios alunos, que estão sempre expressando vontade de aprender; mesmo diante dos obstáculos... Já tive um pouco de dificuldades no tocante à Educação Especial por discordar de certas posturas, mas não posso citar (também salientei que não havia necessidade, e que eu respeitava a sua opinião, mesmo sem ser dita). Conhecimentos prévios e manejos comportamentais; como fatores que dificultam, cito as parcerias e as estratégias adotadas. (enalteci o trabalho que vem se realizando na Escola) (P10).*

Enunciação

- Apoio e expectativas quanto à organização do trabalho.
- Apoio e integração.
- Decepção.
- Sem hesitação. Frase curta com explanação.
- Autoavaliação.
- Liberdade de atitudes.

- Decepção.
- Mudança do Eu para Nós: participação de outros.
- Atitude segura; verbo na 1ª pessoa.
- Esperança de dias melhores.
- Expectativa em torno das necessidades do educando com TEA.
- Necessidade de ampliar os conhecimentos em torno do TEA solicitando melhor investimento para a área.
- Reconhecimento do potencial do educando com TEA.
- Apreciação do trabalho em prol da educação do TEA.

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2019

De acordo com Bardin (2011), a análise temática é veloz e eficaz quando aplicada a discursos diretos e simples, no caso das transcrições realizadas através das entrevistas semiestruturadas, e nos registros do caderno de campo, onde a fase inicial da pesquisa se constituiu no perfil dos professores, sua formação acadêmica, tempo de magistério, além da faixa etária, esta somente para informação trivial. E um dos aspectos relevantes deste estudo, é o registro das observações em torno da motricidade dos educandos com o TEA, no caso, aspectos do desenvolvimento multifacetado deles, e os processos de transformação pelos quais a escola está passando, para melhor atendê-los. É sabido que a escola é lugar de suma importância para o desenvolvimento social e cognitivo das pessoas com TEA, sendo capaz por sua essência, de cumprir a mais elevada destinação do saber, que é o aprendizado do saber sistematizado (CUNHA, 2011). De acordo com Bourdieu (2009),

“O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares”.

Na segunda parte da pesquisa, foi realizado o delineamento do tema, através de categorizações, que por sua vez, orientaram a coleta dos dados e suas análises respectivas. A reação dos professores à presença da pesquisadora foi com interesse, acolhimento e respeito, não determinando mudanças significativas na dinâmica das aulas; embora o estudo envolvesse os educandos com TEA, os outros educandos indagavam, curiosos sobre os colegas, além de conversarem comigo sobre amenidades; buscavam ficar próximos. A região em si, é bastante acolhedora, apesar de estar ainda desenvolvendo melhorias em serviços básicos de saúde, transportes, comércio e segurança; há diversas escolas na localidade, tanto particulares quanto públicas, fato este, importante e imprescindível para a população.

Malinowski (1978, p.31) utiliza o termo “imponderabilidade da vida”, onde ele explica que existem muitos fenômenos importantes que não podem ser captados por meio de questionários ou pela análise de documentos, mas que têm de ser aprendidos em pleno funcionamento.

O comportamento informal com os professores viabilizou o contato com todos, não deixando de explicitar os objetivos da pesquisa sempre que solicitados. A questão “7” foi respondida de forma concisa, a qual os professores 3, 4 e 10 tiveram orientações sobre o TEA; os demais responderam que “não”. A oitava questão abordou sobre a experiência com Pessoas com Deficiência (PcD), onde as respostas foram unânimes: todos os professores atuam com os educandos com deficiências de várias etiologias, além do TEA, meu público-alvo.

Esta pergunta subdividiu-se em 8 (oito) itens, para que fosse mais explorada. O item “a” preconizou a aprendizagem e a autonomia, cujas respostas denotaram atitudes seguras com utilização dos verbos na 1ª pessoa, convictos da organização das atividades, e até incorrem sobre o que os educandos com TEA elaboram, ao citarem “eles”, ou melhor, a 1ª pessoa do plural de maneira bem participativa. Os itens “b e c” discorreram em torno da interação com o TEA, a partir deles, da classe e dos professores; as respostas apontaram para as dificuldades da turma do 2º segmento quanto ao entrosamento com os colegas com TEA; embora não haja nenhum estigma, muitos não conseguem ter aproximação, porque já existem grupos formados e fechados; todos respeitam a diferença, mas conforme a fala do Professor 5, o restante da turma nada faz para minimizar a indiferença.

O item “8.d”, configurou as atividades realizadas, sendo estas em grupo ou individuais; todos os professores citaram que ambas as formas eram executadas, e em sua maioria, auxiliadas pelo Agente de Apoio à Inclusão. Dentro das possibilidades, os educandos com TEA acatam as solicitações, o que é interessante notar que os professores, conseguem dar aulas para a turma toda, atendendo individualmente, seja na correção dos trabalhos feitos em casa e na sala de aula.

As atitudes estimuladoras e desafiadoras emergem, possibilitando outras formas para se aplicar as práticas pedagógicas. No contexto do quesito “8.e”, os materiais utilizados, foram explanados com argumentos sem hesitação; há uma certa preocupação dos professores em adaptar recursos para melhor compreensão dos conteúdos. Respeito ao potencial de cada um também é apontado. Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu (2009) é a de que, os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no

mercado escolar, corroborando com o fato que o autista possui voz, dentre as múltiplas vozes dentro da escola.

Os quesitos “8.f e g”, respectivamente, focaram sobre as atividades mais atrativas para eles, que propiciassem o desenvolvimento da prática motora. A prática que conduz a uma ótima aprendizagem depende da tarefa que está sendo aprendida e as características do aprendiz, como a idade, o grau de TEA, etc. O melhor projeto prático simplesmente não promoverá efeitos imediatos no desempenho, mas, de forma mais significativa, promoverá a aprendizagem em longo prazo. Com relação às tarefas e exercícios que favoreciam a criatividade e a expressão, estas foram bem dinamizadas, para despertar o interesse dos educandos a construir novas alternativas.

A retomada dos verbos para exemplificar a facilidade e dificuldade no trâmite das atividades denotou empenho dos profissionais em oferecer o melhor possível para auxiliar a aprendizagem no TEA. Ainda analisando, pude notar a preocupação no atendimento à individualidade, a qual cada um demonstra sua subjetividade e capacidade; o termo “motricidade” mostra sua polissemia, referindo-se aos saberes e práticas dos educandos com TEA dentro da escola, que não se encontra isolada da realidade, procurando amenizar as dificuldades emergentes.

O item “8.h” abrangeu a “docilização dos corpos”, crítica foucaultiana às formas autoritárias de poder presentes em várias instituições; os professores se posicionaram sobre a disciplina diante da manutenção da ordem concernente aos aspectos morais e às regras de comportamento, para que assim haja organização do trabalho, viabilizando a aprendizagem. Com domínio dos verbos no presente, P2 expressou responsabilidade e conscientização, enquanto P1 e P5 denotaram atitude segura, sem hesitação quanto à dinâmica disciplinar, mas reconhecendo que não são aplicadas punições, pois a escola não pode ser comparada aos “quartéis”, não há mais lugar para uma educação calcada num ensino autoritário; o corpo do autista está em constante transformação, e necessita mostrar-se através de sua linguagem corporal já explanada nos capítulos do estudo.

As respostas de P3 e P4, sinalizaram necessidade de apoio e participação coletiva para estruturar o ensino aos autistas, propondo mudanças e empenho para estas práticas, empregando o pronome “nós” para designar a integração de todos, enquanto P6 e P7 propuseram uma reestruturação da prática pedagógica, através de atitudes inovadoras, também sugerindo que todos se envolvam no trabalho, na esperança de dias melhores para a Educação Especial Inclusiva. Os professores P8, P9 e P10 também exprimiram suas

observações nos educandos com TEA, demonstrando interesse em conhecer mais sobre o transtorno e auxiliar sua aprendizagem.

O professor P10 elucubrou Foucault no sentido de sua complexidade e seu espírito crítico, colocando seus argumentos em torno da educação.

As questões “9” e “10” apresentaram os fatores que facilitam e dificultam o trabalho que está se desenvolvendo na escola em prol da educação do TEA, sendo as respostas em torno do desejo do profissional em se empenhar no trabalho, além de gostar do que faz; novamente o apoio e as expectativas sobre as necessidades dos educandos são mencionados (P1, P2, P6 e P7); as falas também denotaram decepção, referente à falta de recursos e investimentos na área da inclusão (P2 e P5), e na infraestrutura da escola, a qual passa por dificuldades, mesmo se esforçando para amenizá-las. A professora P4 em sua autoavaliação, narrou sobre sua dificuldade em atuar com o TEA, pois o 2º segmento não recebe nenhuma capacitação para melhor atender o alunado especial.

Os professores P3, P5 e P6 explanaram com atitudes seguras, com certa liberdade de atitudes, conferindo o emprego dos verbos na 1ª pessoa, o que os coloca à vontade para exprimir os entraves e a possibilidade de haver melhorias no sistema educacional para estar lado a lado com a causa inclusiva. Os professores P8, P9 e P10 denotaram reconhecimento ao potencial dos educandos com TEA, ressaltando as características marcantes deles, buscando adequar conteúdos em prol de seu desenvolvimento.

6 DIALOGANDO OS RESULTADOS DO CAMPO COM VIGOTSKI, WALLON E MICHEL FOUCAULT

Para compreender o processo de inclusão na educação, os três autores supracitados estabelecem um paralelo entre suas ideias, resguardados seus campos de atuação e seus pressupostos. É sabido que Vigotski e Foucault tomaram uma posição crítica relativa às práticas de exclusão cultural e do emprego de mecanismos disciplinares derivados de uma supervalorização de uns em detrimento de direitos dos outros considerados “desviantes” (MARQUES, 2009).

Segundo Foucault (2003), a sociedade moderna impunha mecanismos desenvolvidos com a intenção de disciplinar os corpos, ordenar comportamentos através de normas e instituições, e como as diferenças eram percebidas e tratadas. Assim, o estudioso enfocou as formas de poder esquadrihador, o qual consistia na ordenação dos espaços físico e social, com o objetivo de posicionar pessoas e/ou grupos, estabelecendo seus limites e perspectivas (MARQUES, 2009). O que dizer em relação ao pensamento de Vigotski e Wallon? Ambos defenderam que as interações sociais favoreciam a libertação das consciências envolvidas, oportunizando novos saberes. Observações realizadas durante as falas dos professores e responsáveis, remeteram ao fato que a escola é um elo de integração entre eles, que em nenhum momento prevaleceu a postura autoritária e punitiva, tanto em casa quanto na instituição, confirmando a existência de um vínculo importante e conciliador.

Sabendo que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pensamos que quanto maior for o grupo de relações em que a criança participar, seu desenvolvimento será melhor. A escola, assim, torna-se um espaço social capaz de observar, ouvir, perceber e identificar os conhecimentos, os valores, a cultura de sua população, além de desenvolver programas educacionais apropriados, apoiando seus professores, e incluir também a família.

Dessa forma, as falas dos responsáveis e professores coadunaram-se no pensamento sobre o processo ensino-aprendizagem dos educandos com TEA, valorizando o que eles apresentam, e não aquilo que ainda lhes faltam; todo o tempo auxiliam a reestruturação mental, buscando um novo equilíbrio, novas estratégias para as atividades pedagógicas.

Como exemplos observados na Escola, durante um trabalho de Matemática na turma de 7º Ano de Escolaridade, o aluno autista de 16 anos, D., prestava atenção em toda a explicação da professora, e auxiliado pela mediadora, ia conseguindo solucionar os problemas. Num determinado momento, ao sentir o nível de dificuldades aumentar, precisou

ir até a mesa da professora a fim de receber mais orientações. Conseguiu resolver mais uma vez. Conseguiu fazer sozinho, embora recorresse em alguns momentos, à mediadora e à professora. Seu colega de 17 anos, por ser mais lacônico, expressou-se com o olhar para nós e para seu caderno, com voz bem soprada pediu-nos auxílio. Após explicações cuidadosas, ele foi respondendo às questões.

As mesmas impressões foram revisitadas nas turmas do Fundamental. No 2º Ano de Escolaridade, o pequeno de 7 anos, A., estava todo feliz por construir um autoditado sozinho, a partir de vários fonemas escritos pela professora na lousa. Ele foi associando e conseguiu fazer tudo! Depois, foi brincar com os coleguinhos de massinha, onde reproduzia objetos e até “pontes”, porque tinha visto fotos que tinham pontes. No 3º Ano, o outro educando de 9 anos fez um ditado auxiliado pela professora, porém reconhecia as letras e os sons. Durante a aula de Informática, leu fonemas nas estorinhas, nos “banners”, mostrando-se satisfeito com o seu desempenho. Na Classe Especial, os educandos realizaram atividades afins com o grau de dificuldades, embora D. e B., ambos de 17 anos, consigam elaborar de forma mais clara as tarefas, visto que conhecem fonemas e números, assim como formam palavras.

Os educandos J., D., R., com 9, 10 e 17 anos respectivamente, ainda não-verbais, iniciaram progressos a partir dos estímulos verbais e visuais realizados nas atividades dirigidas a eles, as quais incluíam movimentos, sons, mini-passeios, objetivando a atenção, a capacidade de observar, descobrir as novidades, estimular a imaginação.

Durante as entrevistas com os responsáveis, alguns me relataram a respeito da dificuldade em auxiliar os filhos nas disciplinas, porém, esforçam-se para esse objetivo levando-os à explicadores na própria região, recebendo orientações dos professores; alguns responsáveis possuem um grau de instrução, e tentam fazer o melhor possível pelos filhos. A questão da afetividade mais uma vez se pronuncia, desta vez dentro do círculo familiar, através das estratégias disponíveis, para que possam suprir as necessidades e estender a função da escola ensinando suas crianças e jovens. Nesse contexto, as propostas de Vigotski vislumbraram somente as potencialidades das crianças, e não seus insucessos.

Wallon concebeu o desenvolvimento psíquico da criança de maneira dinâmica, por estágios que formam uma unidade e que seguem uma ordem necessária ao seu surgimento. Cada um deles apresenta características próprias e prepara o surgimento do seguinte, não linear, comporta retrocessos e crises; além disso, as dimensões afetiva, motora e cognitiva estão em constante comunicação (PERDIGÃO, 2014). Tudo isso corrobora com os relatos dos familiares, que em momento algum, mostraram-se insatisfeitos, e sim esperançosos com os progressos apresentados, assim como os professores, que vêm buscando novas formas de

intervenções pedagógicas. Um dos alunos com TEA, D., de 16 anos, estava ensaiando a dança da Festa Julina que realizou-se na data de 19 de Julho de 2019, apesar de preferir ficar na assistência de outros eventos; no instante em que percebeu como todos esperavam por ele, sentindo-se valorizado, quis participar, estar junto com todos os colegas de turma. Isso para ele foi uma experiência gratificante e inovadora.

Na turma do Ensino Fundamental, no 7º Ano, as professoras de Matemática, Português e Geografia, costumam realizar atividades as quais alguns educandos regulares auxiliam os com TEA, como a escrita, cálculos, mapas, no intuito que essa troca propicie as relações sociais, enfrentando as barreiras e as limitações impostas pelo despreparo com o qual ainda nos deparamos. O mesmo vem sendo realizado nas turmas do 1º segmento, também auxiliado pelo professor de Educação Física.

O professor está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda, segundo a concepção vigotskiana, atuando de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vigotski, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vigotski sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento (FREITAS, 2000).

Concernente ao saber dos autistas é previsível que na escola, pode potencializar a circulação de novos discursos, desmontando relações cristalizadas e viabilizando o surgimento de inovações transformadoras das práticas escolares (BIALER, 2015). Daí, outro assunto a ser explorado, é o domínio do professor sobre os educandos, pois a mudança de paradigmas oportunizou uma nova concepção em torno da autoridade dentro e fora do contexto escolar.

A diferença entre autoridade e autoritarismo consiste em que a primeira, tem a ver com o poder que as pessoas reconhecem, prestigiam e lidam com ela de forma harmoniosa, estabelecida de acordo com a situação e está baseada no diálogo, enquanto que a segunda reflete uma imposição e absolutismo, os quais interdita o processo de humanização, remetendo às pessoas à sujeição e à opressão (MARQUES, 2009, p.95).

O corpo da criança torna-se objeto de manipulação e condicionamento, onde o que fugir à norma deve ser corrigido e/ou punido, em conjunto com um tipo de saber que permite

rotulá-lo como “indisciplinado ou problemático”, ou um saber que pode qualificá-lo e valorizá-lo. Dessa forma, os teóricos convergem em seus pensamentos ao defenderem a inserção de todas as pessoas como agentes de mudança, diante das transformações que vêm refletindo no ambiente escolar. O educando de forma geral está aprendendo a ser mais crítico; nós, professores, não somos os “carrascos”, pois também sofremos mudanças em nosso pensamento e em nossas ações, porém, solicitamos a ordem e o respeito, inerentes à educação. Os movimentos já não são mais contidos de maneira ferrenha. E de acordo com Bialer (2015), o papel da escola na inclusão de autistas, não deve ser distinto de uma de suas funções educativas: o respeito à diferença.

Tudo isso contempla para uma nova prática pedagógica, na qual o nosso compromisso como educadores de construir uma escola aberta às mudanças, não só da disciplina, seja também emissor de técnicas adequadas à diversidade presente no espaço social, valorizando a acessibilidade, extinguindo estigmas, enaltecendo a afetividade para que a Educação seja sempre para todos.

A escola pesquisada vem propiciando um ambiente acolhedor, para que os educandos com TEA possam progredir dentro das suas próprias potencialidades e aproveitamento escolar. Em conjunto com o Ensino Regular, educar todos de uma forma pela qual se sintam inseridos, oportunizar a ressignificação da Escola Pública e combater as práticas excludentes que ainda insistem em adentrar e dificultar seu verdadeiro sentido são princípios fundamentais ao processo de inclusão, vivenciado em seu interior diante da questão da heterogeneidade e da diversidade, proporcionando trocas de conhecimentos e habilidades, assim como valores importantes no reconhecimento de nossas diferenças, para que juntos possamos valorizá-las e respeitá-las, contribuindo de alguma forma, para a construção social e histórica da realidade.

Michel Foucault foi um crítico das instituições de ensino e de todas as outras que utilizam a ordem, a disciplina e o poder a fim de “criar corpos dóceis”. O estudioso é base fundamental para analisar, diagnosticar o nosso presente, através de abordagens inovadoras para entender as instituições e os sistemas de pensamento. Corpo dócil não é sinônimo de corpo obediente. Corpo dócil significa um corpo maleável e moldável, em que a modelagem atua no nível do corpo e dos saberes, resultando em “[...] formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (FOUCAULT, 2008, p.352).

Vigotski criticou certos elementos, dentre os quais o modelo tradicional de ensino, denominado por ele, de “velha escola”, a qual o professor não leva em conta a experiência de vida do educando, Foucault estudando sobre a instituição de ensino usando do poder

disciplinador para limitar e podar o conhecimento a ser aprendido e qualquer possibilidade de desenvolvimento pleno como sujeito, para que se adapte aos padrões preestabelecidos. Ao adotar tal procedimento, desconsiderando a experiência dos educandos, a escola nega os saberes com os quais o alunado chega a ela (MARQUES, 2009, p.96).

Foucault (2003, p.174) descreveu a escola como “espaço fechado, recortado e vigiado”, e mesmo com essas características, a educação vem passando por momentos de transição, proporcionando à escola, mudanças e experiências significativas. A escola pesquisada, a todo o momento, demonstrava compreender a essência do pensamento infantil e todos os seus valores sociais, baseando-se nos pressupostos dos teóricos estudados.

Wallon destaca as emoções e a linguagem como domínios funcionais no desenvolvimento da criança. Afirma ainda que o desenvolvimento da criança pode ser visto tanto por seus atributos inatos, quanto como um reflexo dos valores sociais. Nesse sentido, a educação deve satisfazer as necessidades orgânicas, relacionais, afetivas e intelectuais para que haja a construção do “eu” e sua relação com o outro e com o mundo dos objetos.

Outro exemplo foi o aparecimento de um caramujo africano num canteiro da escola, aguçando a curiosidade de outro aluno autista A., este com 17 anos. Ele, intrigado com o animal, ficou diversas vezes me chamando a atenção para que eu olhasse também. Sinalizei que aquilo era sujo, poderia trazer doenças graves, que era proibido tocar nele. Ele acatou. Andando pela quadra, viu outro menor. Novamente, chamou a atenção. De imediato, fez o sinal “não”, que não podia mexer nele. Este aluno é ecolálico, embora entenda e conheça palavras, falando pausadamente.

Na sala de aula, desenhou um caramujo. Este episódio me pareceu como “tautologia” ou repetição da palavra, no caso “caramujo” para definir por meio do desenho, o tanto que ficou curioso.

Os resultados esperados estão acontecendo, porque todos os esforços cooperam para isso; com base nos três estudiosos escolhidos, concepções novas vão surgindo, os professores vão transformando suas atitudes e pensamentos, atualizando suas práticas educativas, derrubando mitos, preconceitos e receios. A E. M. Santa Luzia busca seu espaço ao contemplar as modalidades de ensino tão imprescindíveis à inclusão das Pessoas com Deficiência, para contribuir cada vez mais na difusão da Educação Especial na cidade de Duque de Caxias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas fizeram-me constatar o compromisso profissional dos educadores, assim como o empenho dos responsáveis em garantir a aprendizagem dos educandos com TEA, através de diversas práticas educativas. O desafio da Educação nos dias atuais, seja corroborando com a inclusão, com o respeito à diversidade, seja com a valorização da pessoa do professor, remete-nos às transformações na Escola, assim como na própria sociedade.

Dentre as 178 escolas da Rede Pública do Município de Duque de Caxias, a Escola Municipal Santa Luzia é tida como um dos exemplos a serem seguidos no que se refere à diversidade de possibilidades às crianças e jovens com Autismo, respeitando os diferentes níveis de cada um, através da oferta de Classe Especial a quem necessite dessa modalidade de ensino, assim como o apoio da Sala de Recursos juntamente com as Classes Regulares e as atividades de Educação Física, ou seja, uma Escola partícipe, atuante, preocupada com as diferenças e oportunidades inerentes aos educandos com o intuito de ajudá-los a se adaptar e superar todas essas dificuldades.

Nas palavras de Petrova apud Vigotski (1923, p.36)...*dicho de outro modo, La escuela no solo debe adaptarse a las insuficiencias de esse niño, sino también luchar contra ellas, superarlas...* A autora criticava a “Ortopedia Psicológica”, expressão que remetia ainda mais aos absurdos realizados para as crianças com deficiências ditos “procedimentos educativos” tais como assinalar pontos, desenhar letras, sentir cheiros, entre outros, e segundo ela, “*ni educaremos nada em El niño retrasado, sino que lo hundiremos aún más profundamente em El retraso...*” Estes pressupostos mostram-nos o quanto nossos educandos com deficiências já sofreram com isso.

O reconhecimento do corpo com o Transtorno do Espectro do Autismo significa promoção de igualdade e dos direitos humanos, uma vez que a Educação é para todos, e os autistas compõem esta diversidade humana. Tanto o diagnóstico preciso, quanto o tratamento multiprofissional das pessoas com espectro do autismo estão longe das condições ideais, mesmo com avanços no campo legislativo e decisões favoráveis para o seu efetivo cumprimento. A efetivação e o cumprimento do que determina as garantias fundamentais da Constituição cumprem o papel proposto pelo legislador constitucional de não fazer qualquer distinção e proteger as minorias de forma ampla e irrestrita.

Nas palavras de Candau (2005),

Não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à 'mesmice' (CANDAUI, 2005, p. 18).

Esta afirmação vincula-se ao presente estudo o qual preconiza o desenvolvimento do educando com TEA, enaltecendo suas características e potencialidades, e que através das mudanças nos parâmetros educacionais, a sua inclusão veio ressignificar as práticas pedagógicas, reformulando conceitos e currículos. Julgo relevante nesse estudo, o desenvolvimento e a aprendizagem do educando com TEA, diante do que foi pesquisado na E. M. Santa Luzia. Indubitavelmente, a Escola mostrou pontos positivos correlatos ao que a Lei Berenice Piana preconiza, pois tal qual a Lei, assume a promoção quanto à inclusão, a reformulação de um olhar mais presente nos atendimentos às deficiências, bem como na determinação de garantias aos educandos de uma educação igualitária.

O acesso às escolas otimizou um novo olhar para a diversidade, fazendo jus ao direito da escolarização de crianças e jovens com TEA, sem estigmas, sem paternalismo, respeitando sua individualidade sociocultural. Também ressalto que a inclusão se configura como real e presente, tendo como eixo norteador a própria Lei Berenice Piana ou Lei 12764/12.

Na literatura científica foram encontrados artigos, teses e dissertações desmistificando o transtorno, narrando pesquisas novas, resultados satisfatórios, novos recursos e técnicas com o intuito de capacitar cada vez mais os profissionais envolvidos, assim como o próprio educando. Outras publicações ainda se encaminham para tal intento.

Em livros de autobiografias mostradas no estudo, deparamo-nos com relatos que descrevem as características já visualizadas no transtorno, tanto teóricas quanto na realidade, porém, carregadas de atitudes construtivas que demonstram o quão os autistas se imbuem para crescer. A tarefa dos responsáveis também não se estagna, apesar de entraves que insistem em surgir.

Daniel Tammet, escritor autista britânico, em sua obra "Nascido em Um Dia Azul" (2007), narra sobre seu transtorno de forma natural, que não gostava de toques, recusava brincar com outras crianças, que também apresentava ataques de raiva, choro excessivo se fosse contrariado, mas, com facilidade para Matemática, idiomas, resiliente, emergindo cada vez mais, com o apoio de seus pais e de pessoas que auxiliaram o seu crescimento pessoal, não desistindo dele em nenhum momento. Isso tudo vem ao encontro de tudo o que foi observado na Escola pesquisada.

Educandos com diversos gostos, peculiaridades, ávidos por novidades, mesmo enfrentando falta de recursos, de investimentos no sistema educacional, são estimulados a desenvolver seu potencial auxiliados pelos profissionais incumbidos desta tarefa, no afã de proporcionar o melhor para cada um. As classes, embora com lugares demarcados, buscam movimentos, ações, reflexões críticas, de forma que todos possam ouvir e ser ouvidos. A escola não pode ser apenas este “espaço delimitado”; ela pode e deve estender seu horizonte, ampliando novas fontes de saberes e modos de pensar.

Tróshin (1915, p.XIII) apud Vigotski (1923, p.77-78) coloca que “*em realidad no hay diferencia entre los niños normales y anormales; unos y otros son personas, unos y otros son niños, em los unos y los otros El desarrollo sigue las mismas leyes. La diferencia consiste solo em El modo em que se desarrollan...*”, o que corrobora com o pensamento de que na escola, todos possuem a necessidade de aprender, de desenvolver, de ter seus gostos, crenças e valores respeitados.

Outro aspecto relevante observado foi a diversidade do corpo docente, com o qual mantive contato durante a realização da pesquisa, ora em sala de aula, ora nas entrevistas, através das quais houve relatos bastante significativos, anotados no Caderno de Campo para não serem esquecidos; este grupo heterogêneo, porém, expressou objetivos precisos e no mesmo patamar, querendo demonstrar que a mudança deve iniciar de dentro para fora, ou melhor, cada um pode refletir sobre sua prática pedagógica, a fim de capacitar-se, não permanecendo no mesmo lugar, e sim mobilizando-se, compartilhando suas aspirações e metas a serem alcançadas.

Nesse sentido, as observações e análises realizadas constituem-se em subsídios importantes na elaboração de novos paradigmas, cursos de capacitação para os profissionais da educação, infraestrutura para as escolas no intuito de adequá-las para a Educação Especial Inclusiva, concursos para Mediadores ou Agentes de Apoio, material pedagógico atualizado, assim como modernização das classes.

O corpo do autista ao ser estimulado pode exprimir a sua maneira de se comunicar com o mundo, sendo verbal ou não, por meio de expressões e movimentos, porém, participante, intenso, mostrando-se ao mundo, afirmando seu existir.

Esta pesquisa não para por aqui; ainda há bastante assunto para ser estudado, ampliando horizontes em torno do TEA, ansiando por novos progressos. Cada vez mais, nosso olhar transponha obstáculos que insistem em surgir, que possamos nos espelhar em exemplos vivos de persistência, os quais nos enriquecem de sabedoria e vivências. E que

outros “nascidos em um dia azul” possam preencher as lacunas desse nosso mundo com muitas cores!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Epígrafe. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p.7
- ALBERTI, Sônia org. **Autismo e Esquizofrenia na Clínica da Esquize**. São Paulo: Marca d'Água Livraria e Editora, 1999.
- ALVAREZ TORO, L. Instrumento de psicomotricidad vivenciada para niños y niñas autistas. **Revista U.D.C.A Actualidad&Divulgación Científica**, v. 16, n. 2, p. 343-350, 14 set. 2018.
- ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: WakEditora, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4th ed. Arlington, U.S.A.: American Psychiatric Association, 2000. 84p
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico de transtornos-DSM-5**, trad. Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; Revisão .Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. xliv, 948 p.; 25 cm. Sem autores.
- AMY, M.D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ANTIPOFF, Helena. **Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais**. Infância Excepcional. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi. 1962.
- ANTIPOFF, Helena. **Educação dos Excepcionais**. Em Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff. Educação do Excepcional, p.149-150. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. 1992.
- AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André: **Bruno**: psicomotricidade e terapia. Trad. Alceu Edir Fillman, Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- AUN, J. G. Transformação no Conceito de Excepcionalidade em Instituições Organizadas sob a Influência de Helena Antipoff. **Em Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. 14, n.12, 8-26, 1992.
- BANKS-LEITE, L. GALVÃO, I. (Orgs). **A Educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002
- BARBOSA do Rêgo Barros, Isabela; FONSECA Lima da Fonte, Renata, Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de**

Linguística Aplicada [enlinea] 2016, 16 (Outubro-Diciembre): [Fecha de consulta: 20 de enero de 2019]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339848908009>>. Acesso em: 20 Jan 2019. ISSN 1676-0786

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal, Edições 70, 1977. apud LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.123p.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar – transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010

BENNETT, J. W. **O livro das virtudes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **A Fortaleza Vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

BIALER, Marina, A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Psicologia Escolar e Educacional* [enlinea] 2015, 19 (Septiembre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 26 de Julio de 2019] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282343250008>>. Acesso em: 26 Jul.2019. ISSN 1413-8557

BOATO, E.M. **Metodologia de abordagem corporal para autistas**. 2013. 197f. Tese (doutorado) Universidade Católica de Brasília, 2013.

BOGDAN, R ; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn e Bacon, Inc., 1982. apud LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.123p.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo revisão de diferentes abordagens**. Porto Alegre, v.13, n.1, p.167-177, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jul.2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-7972200000010001>

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. apud VALLE, I. R. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

BRANDÃO. Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Avercamp, 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Acesso em 25 de Novembro de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRIGHENTE, M. F. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2 jun. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.33, e142079, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- Acesso em: 25Fev. 2019..

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

CAMARGOS Jr, W. (coord.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE, 2005

CANDAU, Vera M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (Orgs.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**, Brasília, 2010.p.59.

CORNELSEN, S. **Uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da psicomotricidade relacional**. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Mestrado em Educação, Curitiba, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

DANTAS, H. **Do Ato Motor ao Ato Mental: a Gênese da Inteligência Segundo Wallon**. In Y. La Taille (Coord.). Piaget, Vigotsky São Paulo: Summus, 1992, pp. 35-43:

DANTAS, H.; LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K. Piaget, Vygotsky, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, Angela. Sobre educação e cultura In: DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017. p. 143 – 194.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp>. Acesso em 24 jul. 2018.

DINSTEIN I, Thomas C, BEHRMANN M, Heeger DJ. A mirroruptonature. **CurrBiol**, v. 18, n.1, p.13-80, 2008.

FACION, José Raimundo. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Transtornos de Comportamento Disruptivo**. 2. ed. Curitiba: IBPEX , 2005

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **A Implantação do Modelo Pedagógico Construtivista na Educação Especial no Sistema Público no Município de Duque de Caxias: Mudanças na Prática Pedagógica e Institucional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1991

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. Construtivismo e educação especial. **Revista integração**. MEC/SEESP, 5(11), p. 22-23, 1994.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas, ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e Inclusão Social**. Rio de Janeiro:Deescubra2012.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; CORRÊA, Maria Ângela. **Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com Deficiência Mental** . 1.ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008

FERNANDES, Fabiana. S.. O corpo no autismo. **Psic**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 109-114, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em:22 dez. 2018.

FERREIRA, Júlio Romero e GLAT, Rosana.Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & Faria, L. C. (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB**.Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 372-390.

FERREIRO, Emília;Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1985.

FIGUEIRA, AnamariaItié., CASTILHO, J.Percebendo o corpo dentro. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O Corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com TEA na Educação Infantil: Caracterização da Rotina Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. de A.. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11, p. 9-28, 2000

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012

GARCIA, Regina Leite (Org). **O Corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

GIDLEY LARSON JC, BASTIAN AJ, DONCHIN O, SHADMEHR R, MOSTOFSKY, SH. **Acquisition of internal models of motor tasks in children with autism**. *Brain Language Magazine*;131:2894-903. 10, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007. p.15-35

HICKOK, G. The role of mirror neurons in speech and language processing. **Brain Language Magazine**;112(1):1-2, Jan 2010. doi: 10.1016/j.bandl.2009.10.006. Epub 2009 Nov 30. PubMed PMID: 19948355; PubMed Central PMCID: PMC2813993.

JONES, EJ, WEBB, SJ, ESTES, A, DAWNSON, G. Rule learning in autism: the role of reward type and social context. **Developmental Neuropsychol**, n.38, p. 58-77. 17, 2013.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 3-11.2006. doi: 10.1590/S1516-44462006000500002

KOLYNIAK FILHO, Carol. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 53-66, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 2011.

LOTUFO, Larissa. **Desmistificando as cores do autismo**. Bauru, 2012. Trabalho de conclusão de curso apresentado curso de comunicação social/jornalismo como requisito mínimo para a obtenção do título de bacharel em jornalismo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.123p.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:

Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 7/8, maio 2019. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42854/28536>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MARQUES, C.A; MARQUES, L.P. **Da exclusão à inclusão:(re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: UFJF, 2009

MARTINS, Carla; BARRETO, Ana Luísa; CASTIAJO, Paula. Teoria da mente ao longo do desenvolvimento normativo: Da idade escolar até à idade adulta. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 4, p. 377-392, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em:9 nov. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertação e em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro, Livre expressão, 2003.p. 98-149,

MENDIARAS RIVAS, Javier, La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** [en línea], 22, ago2008: [Fecha de consulta: 24 de julio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780012>> Acesso em:24 de Julho de 2019 ISSN 0213-8646

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as Teorias da Aprendizagem. **Unirevista**,v.1, n 2; abr. 2006, ISSN 1809-4651. Universidade Federal de Pelotas/ R.S

MÜLLER-GRANZOTTO, Marcos; MÜLLER-GRANZOTTO, Lorena. **Psicose e sofrimento**. São Paulo: Summus, 2012.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 180-186, June 2004. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15Fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000200014>.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**.3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012

PERDIGÃO, Marilete Geralda da Silva. A Psicogenética Walloniana e o Desenvolvimento da Linguagem : Implicações à Educação. **Cad. Pesquisa**, São Luís, v.21, n. 3, set./dez.2014

PEREIRA, Franklin José. **Educação Esportiva Municipal: Construções de Políticas Públicas Desportivas Inclusivas e Sustentáveis no Município de Duque de Caxias – RJ**. 2011. Tese (Doutorado). Universidad Del Norte. Assunción, Paraguai, 2011

PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000

POIÉSIS - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina, Tubarão, Número Especial.p. 103 - 119, 2011.

REVISTA ÍCONE. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura,v. 10, Ago. 2012 – ISSN 1982-7717 **Henri Wallon: Sua Teoria E A Relação Da Mesma Com A Prática** Anna Flávia Lima Souza Beatriz Rezende de Jesus Geosman Francisco Leite Junior Rose Izabel Naves da Silva Suellem Reis e Silva Morais. p.130-141.

RIZZOLATTI, G.; FOGASSI, L.; GALLESE, V.Espelhos na mente. **Revista Scientific American Brazil**, ano 5, n. 55, p. 44-55, dez/2006.

RIZZOLATTI, G., CRAIGHERO, L. (2005) *Mirrorneuron: aneuropsychological approach to empathy*. In: CHANGEUX JP., DAMASIO A.R., SINGER W., CHRISTEN Y. (eds) **Neurobiology of Human Values. Research and Perspectives in Neurosciences**. Springer, Berlin, Heidelberg

ROMERO, Priscila. **O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016

SACKS, Oliver W. **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras.1995

SANINI, Cláudia; ALVES BOSA, Cleonice, *Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora*. **Estudos de Psicologia** [online] 2015, 20 (Julio-Septiembre): [Fecha de consulta: 25 de julio de 2019] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26142572006>>. Acesso em: 25 Jul. 2019. ISSN 1413-294X

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**. Mennon Edições Científicas, 2012

SERGIO, Manoel.**Motricidade Humana: conhecimento interdisciplinar**. All Print. São Paulo, 2005.

SERRA, D. C. G. Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares.**Psicologia Clínica**, n.21, v.2, 488., 2009. doi: 10.1590/S0103-56652009000100017

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação,2005

SOUZA, Ana Flávia Lima et al. Henriwallon: sua teoria e a relação da mesma com a prática. **Revista Ícone** Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, v 10, ago. 2012 – ISSN 1982-7717

TAMMET, Daniel. **Nascido em um dia azul**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

TEIXEIRA, M. C. T. V. et al. Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. **Revista da Associação Médica Brasileira**. v. 56, n. 5, p. 607-614, 2010

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIVANTI, G, Barbaro J, Hudry K, Dissanayake C and Prior M (2013). **Intellectual development in autismspectrumdisorders: new insights from longitudinal studies** (Article). *Frontiers inHumanNeuroscience*.7:354. doi: 10.3389/fnhum.2013.00354.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente** Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas – Fundamentos de Defectologia**. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1989

WALLON, H. **L'Enfant Turbulent**. Paris: Press Universitaires de France, 1984 (originalmente publicado em 1925).

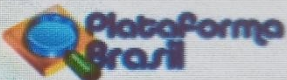
WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995 (originalmente publicado em 1934).

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WIMMER, H.; PENNER J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in Young children's understanding of deception. **Cognition**, 13, 103-28, 1983.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista, EDUSF. 2002.

APÊNDICE- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

<p>UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO;</p> 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: O CORPO GANHA LUGAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA A MOTRICIDADE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.
Pesquisador: ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 13146719.3.0000.5282
Instituição Proponente: Faculdade de Educação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 3.583.460
Apresentação do Projeto:
Trata-se de projeto de pesquisa de Mestrado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sem Co-participação com outro município ou instituição. Tem como objeto de estudo a atuação e o comprometimento relativo ao binômio Aprendizagem Motora e TEA e não apresenta uma Questão Norteadora.
Abordagem metodológica: Realizará uma abordagem por observação participante ou observação ativa, em que o observador se integra ao grupo com o intuito de realizar a investigação. O cenário será escolas municipais de Duque de Caxias, nas quais estejam matriculados educandos com TEA.
Participantes: Serão 10 educandos com TEA e respectivos responsáveis em um quantitativo de 10, como também 10 professores. Apresenta Critérios de inclusão e de exclusão, tanto para os educandos com TEA, como para os professores.
Instrumento e Técnica de coleta de dados: apresenta o diário de campo, o roteiro de entrevista para os professores e o roteiro de entrevista para os pais.
Descreve os Critérios éticos a serem aplicados na realização da pesquisa. Descreve a técnica de Análise dos dados será por meio de análise de conteúdo a partir de análise temática conforme as unidades de registro, o que induz a leitura de BARDIN.
Endereço: Rua 530 Francisco Xavier 524 - Bl. E - 3º and. - 31.301-8 Bairro - Maracanã - CEP - 20131-000

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Contribuição do Parceiro: 3.683.460

Objetivo da Pesquisa:

Geral: - Analisar o desenvolvimento psicomotor do educando com TEA (Transtorno do Espectro Autista) matriculado nas escolas municipais de Duque de Caxias, com a proposta de junção dos recursos da educação regular e especial.

Específicos: [1] Discutir a perspectiva inclusiva, com ênfase aos autistas, conhecendo as atividades e programas propostos para sua aprendizagem motora; [2] Auxiliar a inserção do indivíduo com TEA, respeitando seu contexto sociocultural, extinguindo qualquer forma de estigmatização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: na plataforma Brasil e no projeto refere a riscos mínimos, sem descrever qual e sem dizer a atitude que a pesquisadora vai tomar caso aconteça.

Benefícios: olhar mais atencioso; emprego de novos recursos e tecnologias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

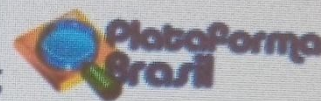
O projeto de pesquisa é de importância para o processo educativo ao grupo populacional estudado, apresentando mais detalhamento dos elementos necessários para análise ética em pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Orçamento – presente nas informações básicas da PB como financiamento próprio; não consta no projeto.
- Folha de rosto - preenchida, assinada, datada e carimbada pelo responsável da instituição proponente.
- TCLE – apresenta 2 TCLE – 1 para os professores e 1 para os responsáveis. [1] O TCLE para os professores está redigido, com base no modelo do CEP UERJ; apresenta o Termo de cessão de áudio/imagem. [2] O TCLE dirigido aos responsáveis dos estudantes com TEA está redigido em duas folhas, com espaço de rubrica para participante e pesquisadora, mantém a ausência das outras formas de contato da pesquisadora, como endereço eletrônico pessoal e endereço postal da instituição a que está vinculada, refere a aplicação de um questionário.
- ICD – apresenta tópicos a serem observados prontamente na observação participante, apresenta roteiro de entrevista estruturada a ser realizada com os professores, apresenta roteiro de entrevista para com os responsáveis dos estudantes a serem observados.
- Carta de anuência da instituição – apresenta assinada, carimbada e datada, pela Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias com encaminhamento da autorização para a diretora da escola.

Endereço: Rua São Francisco Xavier, s/nº, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Bairro: Maracanã CEP: 21.140-000
 UF: RJ Município: Rio de Janeiro
 Telefone: (21) 333-7100 Fax: (21) 333-7100 e-mail: uerj@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.583.460

- Cronograma – apresenta as etapas com datas pertinentes a execução do projeto após aprovação na reunião do Comitê, sendo a única observação sobre o período de coleta de dados que está previsto para iniciar em período de férias escolares.

Recomendações:

Recomenda-se:

- Incluir no projeto de pesquisa os instrumento de coleta de dados (professores, pais e de observação) que definiu utilizar na pesquisa;
- Incluir no projeto os TCLE para pais e professores e o Termo de Assentimento para autorização da observação dos estudantes com TEA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual – previsto para setembro de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_completo.pdf	18/09/2019 13:56:56	Maria Regina Araujo Reicherte Pimentel	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1318490.pdf	02/09/2019 17:45:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Cessao_Imagem.pdf	02/09/2019 17:43:25	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	Carta_pendencias.pdf	02/09/2019 17:42:00	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	Entrevista_Responsaveis.pdf	02/09/2019 17:41:25	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	02/09/2019 17:37:47	ELIZABETH RODRIGUES DE	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, Blo. E, 15º andar, Maracanã
 Bairro: Maracanã CEP: 21.540-010
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21) 2514-2100 Fax: (21) 2514-2100 E-mail: info@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.583.460

Investigador	Projeto.pdf			
		02/09/2019 17:37:47	OLIVEIRA PEREIRA	Ac
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	02/09/2019 17:35:51	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Ac
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Entrevista.pdf	02/09/2019 17:34:45	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Ac
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	02/09/2019 17:33:23	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Ac
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.jpg	15/07/2019 17:09:49	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Ac
Declaração de Instituição e Infraestrutura	encaminhamento.jpg	15/07/2019 16:58:07	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Ac
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/04/2019 23:39:39	ELIZABETH RODRIGUES DE OLIVEIRA PEREIRA	Ac

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Setembro de 2019

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, Bloco A, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 Bairro: Maracanã CEP: 21109-900
 UF: RJ Município: Rio de Janeiro
 Telefone: (21) 314-2190 Fax: (21) 314-2190 E-mail: [unreadable]

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

Você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O Corpo ganha lugar na Educação Inclusiva: Um olhar para a Motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo”, enfocando o desenvolvimento da aprendizagem motora de seu (sua) filho (a), matriculado (a) na Escola Municipal Santa Luzia situada no Parque Equitativa, 3º Distrito de Duque de Caxias, RJ. Os dados para o estudo serão coletados através do preenchimento de um registro descritivo (“Diário de campo”) e entrevista semiestruturada sobre o aluno. Os instrumentos de avaliação serão aplicados pelo Pesquisador Responsável, e tanto os instrumentos de coleta de dados quanto o contato interpessoal. O risco da pesquisa é mínimo, pelo fato de não comprometer a integridade psíquica, física, cultural, moral, intelectual do participante. Caberá ao pesquisador, a compensação referente às despesas de transporte e alimentação, caso estas se façam necessárias. Contudo, é sabido que intercorrências possam surgir, como exemplo, greves, licenças médicas ou transferências para outras Unidades Escolares, dificultando esta participação. Em qualquer etapa do estudo, os participantes e a Instituição terão acesso ao Pesquisador Responsável para o esclarecimento de eventuais dúvidas (nos contatos abaixo), e terão o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. As informações coletadas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes, sendo garantidos o sigilo e a privacidade das questões respondidas, resguardando o nome dos participantes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso às informações) bem como a identificação do local da coleta de dados.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira
Tel:–Email:

Edicléa Mascarenhas Fernandes
Orientadora)
Tel: Email:

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. E-mail da UERJ/FEBF: ppgecc.uerj@gmail.com. Endereço: Rua Gal. Manoel Rabelo, s/nº - Vila São Luiz – D. Caxias/RJ- 25065050 Tel: (21) 3657-3021.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO B – Entrevista aos responsáveis**ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS**

1 – Há quanto tempo seu (sua) filho (a) frequenta a escola?

2 – Qual a faixa etária de sua (s) criança (s)?

2 a 5 anos 6 a 11 anos maior(es) de 12 anos.

3 – O (A) senhor(a) percebe em seu(s)/ sua(s) filho(s) / filha(s) alguma demonstração de alegria por estarem na escola?

sim

não

às vezes

4 – Em qual segmento seu (sua) filho(a) está matriculado (a)?

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental I I

5 – O (A) Sr.(a) acredita no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com TEA, mesmo diante de algumas dificuldades?

sim

não

6 – Se algo pudesse ser mudado na escola, o que o (a) senhor(a) mudaria?

7 – Chegou a enfrentar algum tipo de preconceito ou receio da inclusão?

sim não Qual? _____

8 – Como o (a) Sr.(a) avaliaria o desenvolvimento de seu (sua) filho (a)?

9 – Como é estimulado(a) em casa?

10 – Quais as atividades que seu (sua) filho (a) possui mais facilidade em realizar?

Muito obrigada!

ANEXO C – Perfil do Professor e Entrevista

Perfil do Professor e Entrevista

Esta entrevista faz parte de um projeto de investigação no âmbito de um Curso de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- UERJ/FEBF, com o objetivo de descrever e analisar as experiências de professores na inclusão de alunos com TEA na Escola Municipal Santa Luzia, situada em Parque Equitativa, 3º Distrito do Município de Duque de Caxias- RJ.

Para realizar este trabalho, pedimos sua colaboração respondendo às seguintes questões.

Estas questões destinam-se à caracterização da amostra, sem identificar o participante.

1- SEXO

Feminino

Masculino

Outro

2- IDADE

20-30 30-40 40-50 50-60 acima de 60

3- Escola Atual: _____

4- Anos de Magistério na Rede Municipal de Duque de Caxias _____

5- Ano de Formação: _____

6- Possui Pós-Graduação? Sim Não Em que área?

7- Já teve alguma formação pela Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias sobre a inclusão de alunos com TEA?

Sim Não Qual(is)?

8- Já teve algum aluno público-alvo da Educação Especial?

Sim Não

Qual(is) deficiência(s)?

Esta entrevista refere-se ao(s) aluno(s):

Primeiras letras do nome dos alunos	Série	Tipo de comunicação

LEGENDA:

O – Oral G – Gestual CA – Comunicação Alternativa

NSC – Não se comunica NSI – Não sei informar

8.a) O que ele (s) faz (em) nas aulas com autonomia? Cite 3 (três) atividades.

8.b) Como ele(s) interage(m) com o grupo?

Primeiras letras do nome dos alunos	Série	Tipo de comunicação

LEGENDA:

O – Oral G – Gestual CA – Comunicação Alternativa

NSC – Não se comunica NSI – Não sei informar

8.c) Como é a interação do grupo com ele(s)?

Primeiras letras do nome dos alunos	Série	Tipo de comunicação

LEGENDA:

Tipo de comunicação

O – Oral G – Gestual CA – Comunicação Alternativa

NSC – Não se comunica NSI – Não sei informar

8.d) Como este(s) aluno(s) realiza(m) atividades em sua aula?

Primeiras letras do nome dos alunos	Série	Tipo de comunicação	Forma de execução

LEGENDA: Tipo de comunicação

O – Oral G – Gestual CA – Comunicação Alternativa

NSC – Não se comunica NSI – Não sei informar

Forma de execução

- 1- Em dupla
- 2- Em trio
- 3- Em grupo
- 4- Individualmente
- 5- Não realiza(m) atividades propostas

8.e) Qual(is) o(s) material(is) que você utiliza em sua aula e que o(s) aluno(s) mais gosta(m)?

8.f) Descreva alguma(s) atividade(s) que sejam utilizadas para capacitar a aprendizagem motora, as quais o(s) aluno(s) mais participa(m).

8.g) Qual(is) a(s) estratégia(s) utilizada(s) para a aprendizagem motora do(s) aluno(s) nas aulas?

8.h) Como você avaliaria o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua necessidade de movimento rompendo paradigmas, entre os quais, como a Escola foi conduzida através dos tempos, ensinando a “disciplina aos corpos dóceis” diante da inclusão?

9- Na sua experiência, quais são os fatores facilitadores para sua prática pedagógica em relação ao aluno com TEA?

10- E os fatores que dificultam?

Obrigada!!

ANEXO D – Termo de Cessão de Imagem e/ou Áudio**TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO**

Pelo presente instrumento de cessão de imagem e/ou áudio, _____, CPF _____, RG _____, Orgão Expedidor _____, de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autoriza a utilização de sua imagem /voz no projeto de pesquisa intitulado “O Corpo Ganha Lugar na Educação Inclusiva: Um Olhar para a Motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo”, Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, na linha de pesquisa Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF), da autoria de Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira, (e-mail- cel), que tem como objetivo, conhecer os caminhos e desafios enfrentados para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo).

Rio de Janeiro, _____ de 20__.

Nome do Participante

ANEXO E – Materiais Acessíveis e Atividades

Foto3 -Exemplos de Materiais Acessíveis



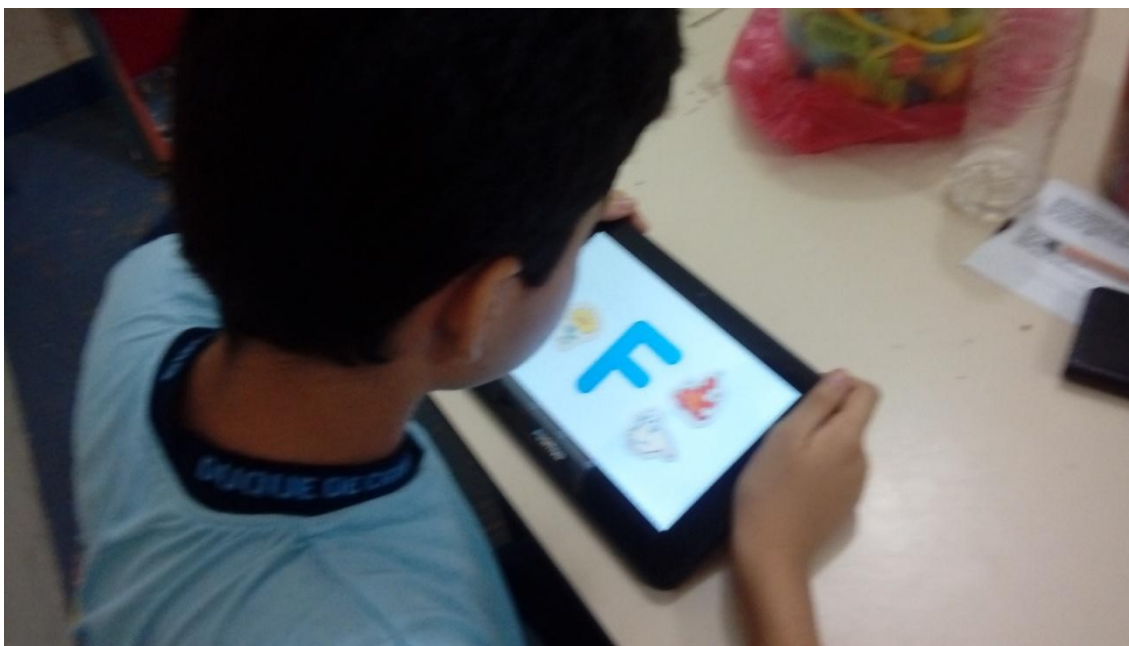
Fonte: Acervo da pesquisadora, out. 2019

Foto 4 – Alunos com TEA participando de uma Ciranda de Leituras



Fonte: Acervo da pesquisadora, nov. 2019

Foto 5 - Aluno com TEA da Classe Especial utilizando o tablet



Fonte: Acervo da pesquisadora, out. 2019

Foto 6 – Detalhe da Sala da Classe Especial



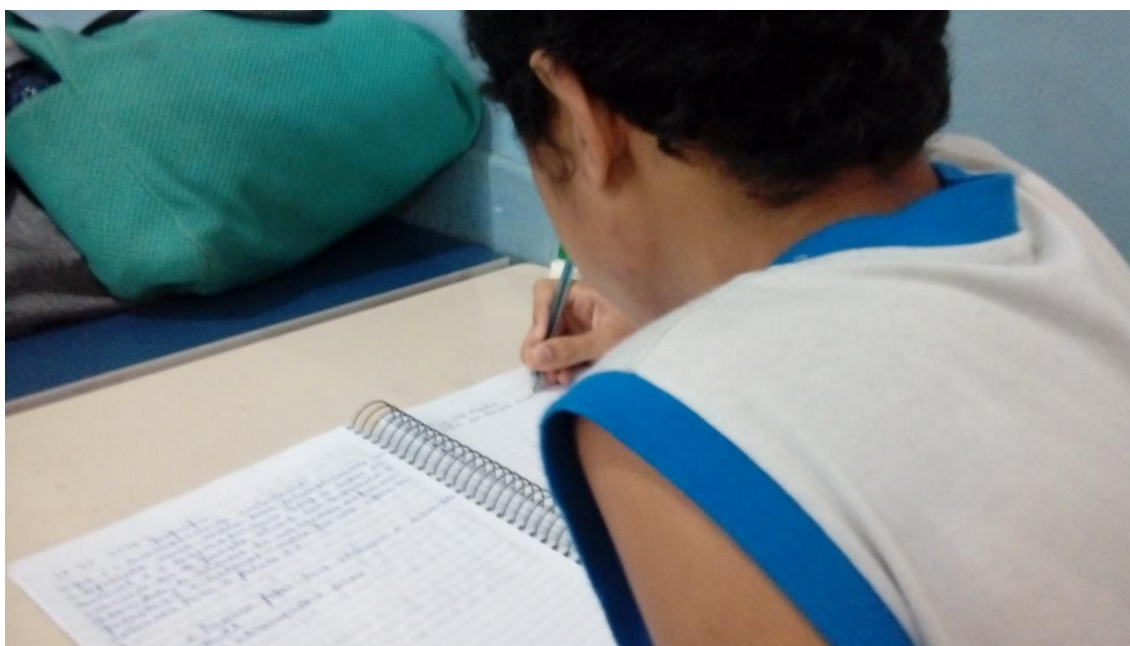
Fonte: Acervo da Pesquisadora, dez. 2019

Foto 7 – Alunos com TEA na Classe Especial com a Professora



Fonte: Acervo da pesquisadora, nov. 2019

Foto 8 - Aluno com TEA na Classe Regular - Atividades de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo da pesquisadora, nov. 2019.