

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO

Jussimara Coelho de Souza¹ e Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

¹ Licenciada em Pedagogia pela faculdade Multivix-Cariacica, Campo Grande, Cariacica - ES, 29146-480, Brasil, Email: jussimaracoelho@outlook.com. ² Doutorando e mestre em Educação (PPGE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar Integrada. Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Professor do curso de pedagogia da Faculdade Multivix-Cariacica, Campo Grande, Cariacica - ES, 29146-480, Brasil, Email: michellpedruzzi@gmail.com.

RESUMO – Este artigo apresenta uma discussão sobre o desafio da inclusão escolar de uma aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tecendo reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas neste processo. Tem como objetivo identificar as metodologias de ensino utilizadas e verificar em que aspectos essas metodologias auxiliaram no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, acompanhamos uma aluna com autismo matriculada no ensino fundamental do município de Vitória. Utilizou-se como estratégia metodológica o estudo de caso de cunho qualitativo e descritivo, embasado teoricamente nos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski e colaboradores. Para coleta de dados, foram realizados registros e relatórios semanais das observações diretas, relatando o cotidiano da aluna estudada e os aspectos do seu desenvolvimento. Como resultados desse estudo, destacamos a importância de adequar as práticas pedagógicas à subjetividade dos sujeitos matriculados na escola comum e a relevância da formação continuada para os profissionais da educação que promovem a inclusão escolar do sujeito com autismo.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT- The present article presents a discussion about the school inclusion challenge of a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder, inserted in Elementary School initial years, pointing out pedagogical practices reflections directed to her. It aims to identify the teaching methodologies used and to verify in what aspects these methodologies helped her on learning and development process. For this, we accompany an autistic student enrolled in primary education in the city of Vitória. A case study with a qualitative and descriptive character based theoretically on the assumptions of Vigotski's historical-social perspective was used as methodological strategy. For data collection, weekly records and reports of direct observations were carried out, describing the student daily life and aspects of her development. As results, we emphasize the importance of adapting pedagogical practices to the student's particularity inserted in common school and the relevance of continued formation to educational professionals who are responsible for including autistic subject on school.

KEYWORDS: Autism. Inclusive education. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da criança com transtorno do espectro do autismo ainda é considerada por muitos profissionais da educação como uma tarefa muito complexa. Entretanto, ela é possível, desde que haja engajamento e/ou postura adequada dos sujeitos que são responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento desse público-alvo. No Brasil, na última década, os conceitos e metodologias referentes ao trabalho com esse grupo especial modificaram-se substancialmente. Algumas necessidades educacionais específicas de crianças e adolescentes com autismo, porém, ainda são incompreendidas, o que tem dificultado a atuação desses sujeitos no sistema de ensino regular. A escolarização de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação têm desafiado os profissionais da educação a construir e adotarem novas lógicas de ensino. Nessa perspectiva da inclusão, temos legislações específicas que normatizam a educação especial, conforme consta no artigo 205 da Constituição Federal, que determina a garantia de igualdades de condições para o acesso e permanência na escola.

A Constituição Federativa do Brasil dispõe que [...] é direito de todos o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

A legislação brasileira vem assegurando cada vez mais a matrícula compulsória de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, a despeito dos avanços legais, a situação problemática das escolas de Ensino Fundamental (falta de estrutura física que garanta a acessibilidade, recursos financeiros e materiais insuficientes, como também o despreparo dos professores) reforça o discurso de impedimento para que se receba o aluno com deficiência e garanta a sua permanência na escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) busca, em seu objetivo geral, apresentar orientações que possibilitariam um trabalho escolar onde, de fato, seriam garantidos os processos de inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

O trabalho com alunos com autismo deve ter como princípio o conhecimento dos seus interesses e necessidades, e isso significa se debruçar sobre os aspectos biológicos e comportamentais desse transtorno global do desenvolvimento e compreender a história de vida da criança autista, sua família, as características de sua faixa etária e a fase do desenvolvimento em que ela se encontra. Assim, pode-se compreender as reais possibilidades de aprendizado dessas crianças, mesmo com suas limitações. Dentro desse contexto, questiona-se: como a práxis pedagógica, que é desenvolvida no espaço escolar, pode contribuir para o desenvolvimento holístico do sujeito autista? Os docentes, que estão nas salas de recursos (AEE), buscam alternativas e ações de intervenção que privilegiam e potencializam o lado cognitivo, o emocional, o motor e o social do aluno? O planejamento pedagógico é elaborado a partir dos diagnósticos e das necessidades dos alunos, levando em considerações suas especificidades e peculiaridades?

O presente estudo tem como principal norte a discussão e observação do processo de inclusão de uma aluna com autismo inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o artigo apoia nos objetivos, sobretudo específicos, de analisar, identificar e conhecer ações e estratégias para efetivar uma verdadeira inclusão e, além disso, identificar as metodologias de ensino utilizadas com a aluna com autismo e verificar em que aspectos essas práticas pedagógicas contribuíram para o seu processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa ocorreu a partir da observação *in loco*.

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foram analisados por meio de relações dialógicas com a equipe pedagógica e as professoras regentes. Observou-se a aluna em suas atividades, propondo, assim, dinâmicas de acompanhamento à sua rotina, utilizando recursos que possibilitam que a mesma possa de fato se sentir inserida no contexto escolar, isto é, no seu cotidiano. Durante a realização do estudo, foi utilizado um diário de campo com relatórios semanais, e as atividades foram registradas por meio de fotografias. Para o presente estudo, optou-se pela utilização de um nome fictício para a criança e para a escola no intuito de preservar sua identidade e não acarretar nenhum tipo de prejuízo.

1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOB A ÓTICA BIOMÉDICA

O Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico, e deve estar presente desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectada antes, por conta das demandas sociais mínimas na mais tenra infância, e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 51).

1.2 PRINCIPAIS CRITÉRIOS PARA O DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

Prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades são as principais características do transtorno do espectro do autismo. Esses caracteres estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário da criança. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com as características de cada indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão perceptíveis no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É possível identificar crianças com autismo nos primeiros anos de vida. Nessa fase, os sinais mais importantes são: pobre contato visual, ausência do balbúcio, pouco ou nenhum desenvolvimento de gestos sociais, não pedir colo e não responder pelo nome. Os pais costumam estranhar quando as crianças apresentam pouco interesse por compartilhar objetos e quando ignoram as chamadas para alguma atividade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nesse caminho, é comum, ainda, que as crianças com autismo tenham problemas para dormir e se alimentar, pois acordam muitas vezes e costumam ser seletivas para determinados alimentos. Podem ter medos excessivos de determinados lugares, barulhos, estímulos e excessiva preferência por alguns objetos, cores, texturas ou jogos. Podem demorar a engatinhar (ou nunca vir a engatinhar), andar, falar e, em alguns casos, apresentam regressão de fala entre 1 ano e 2 anos e meio de vida – este sinal é muito valioso e específico para pensar na possibilidade de autismo. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É importante destacar que as manifestações do transtorno também variam muito, dependendo da gravidade da condição do autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como

de outros fatores como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos apresentam déficits de linguagem, os quais variam desde ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala e fala em eco até linguagem explicitamente lateral ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicada no transtorno do espectro autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As crianças com transtorno do espectro autista apresentam déficits para desenvolver, manter e compreender as relações, conforme os padrões relativos à idade, gênero e cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestações por rejeição de outros e passividade ou abordagens inadequadas que parecem agressivas ou disruptivas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As dificuldades supracitadas são particularmente evidentes em crianças pequenas. Nelas, pode haver insistência em brincar seguindo regras muito fixas e costuma existir uma falta de compartilhamento entre jogo social e imaginação - por exemplo, nas dificuldades em fingir de forma flexível e adequada à idade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É importante ressaltar que não existem exames de imagem ou de laboratório que confirmem o TEA como um transtorno puramente identificável pela observação da criança nos mais diversos ambientes. Nesse sentido, o papel da escola, por meio dos seus profissionais, e dos cuidadores em instituições pode ser crucial e deve sempre ser solicitado pela equipe que está investigando o comportamento das crianças. O critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem expressiva já é desconsiderado para o diagnóstico porque não é universal, nem específico para indivíduos autistas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa teve como alicerce os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski e de colaboradores. É importante destacar que essa perspectiva, pautada no materialismo dialético, fornece valiosas contribuições no que concerne à realização de um estudo de caso de uma criança com diagnóstico de TEA, inserida em uma escola regular e que recebe atendimento educacional especializado na sala de recursos Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Acreditamos, ainda, encontrar nessa teoria algumas bases para fundamentarmos a prática educacional inclusiva, visto que, ao contrário de muitos pesquisadores anteriores, Vigotski, conforme Luria (2006), concentrou sua atenção nas habilidades que as crianças possuíam, entendendo que essas poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se, portanto, mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitavam as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos.

A concepção de deficiência produzida historicamente na sociedade impõe limites, incapacidades e classificação aos seres humanos, privando-os da possibilidade de participar ativamente de processos culturais que podem proporcionar chances reais de enfrentamento e superação dos problemas causados pelo próprio contexto - e não por suas características orgânicas, psíquicas ou sociais (MAGALHÃES, 2011). Em suma, para compreendermos como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e inclusão de uma criança autista inserida no ensino fundamental de uma escola comum, foi desenvolvido estudo de caso na perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2010), autor russo que inovou, com suas proposições

teóricas, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e a relação entre pensamento e linguagem.

Sob o prisma da inclusão, Vigotski considera que o desenvolvimento psicológico do indivíduo se realiza primeiramente no plano externo, interpsicológico, isto é, no contexto cultural das interações sociais como um meio de adaptação social, e posteriormente transfere-se para o plano interno, intrapsicológico, como um meio de adaptação pessoal. A esse processo, o autor chama de internalização, elemento fundamental de sua obra para explicar a formação das funções psicológicas superiores.

A internalização do que é fornecido pela cultura não é feita passivamente, mas sintetizada pelo indivíduo. As atividades externas interpessoais são transformadas em atividades internas, intrapsicológicas. Para Vigotski (2010), a aprendizagem está diretamente ligada às relações sociais, não ocorrendo de maneira alguma de forma individualizada. Para o autor, a aprendizagem da criança começa muito antes dela frequentar a escola e qualquer situação de aprendizagem que a criança vivencie no ambiente escolar têm sempre um conhecimento prévio.

A constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagens e desenvolvimento. Dessa maneira, é possível compreender que o contexto onde a criança está inserida é primordial para a sua formação enquanto sujeito social e cultural.

Nesse sentido, podemos compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento vão depender, essencialmente, do contexto social e das relações dialógicas e culturais estabelecidas com os outros sujeitos com os quais nos envolvemos, o que pressupõe a importância do papel do outro na relação do sujeito no meio social (GONRING, 2014, p.182).

Vigotski (1997) diz que o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, também nos traz importantes contribuições. Afirma que a criança com alguma deficiência não é simplesmente menos desenvolvida do que a criança normal; mas desenvolvida de outro modo. A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade são o que diferenciam a criança com deficiência mental da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas.

Desse modo, Araújo (2014) destaca que os sujeitos com deficiência possuem um desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar. Portanto, estes não podem ser analisados apenas pela óptica quantitativa, porque não há como determinar com números, o grau de desenvolvimento a que se pode chegar um sujeito com deficiência.

Para Rego (1994), a obra de Vigotski possui uma contribuição significativa para a educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. Sob esse prisma, concordamos com Drago (2009), quando afirma que o processo educativo hoje precisa abranger uma proposta de educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas, mentais, sociais sensoriais e intelectuais.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Adotou-se como principal hipótese dessa pesquisa a averiguação da ausência da capacitação e formação de professores em relação à inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Como estratégia metodológica, visando alcançar os objetivos centrais desse estudo, utilizou-se o estudo de caso. Segundo Yin (1994), o estudo de caso contribui, de forma

inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Nesse contexto, cabe destacar que o estudo de caso é uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planejamento, isto é, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e maturação de alguns setores (YIN, 1994).

Como sujeito dessa pesquisa, escolheu-se uma aluna com o diagnóstico de transtorno do espectro do autismo, matriculada no 5º ano do ensino Fundamental da Escola "Espaço do saber¹". Para coleta de dados, foram realizados registros e relatórios semanais das observações diretas, relatando o cotidiano e os aspectos da sua aprendizagem e do desenvolvimento da aluna.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PARA ALÉM DO AUTISMO, A MENINA LETÍCIA

Letícia (nome fictício), uma menina de onze anos diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo aos quatro anos de idade, estava cursando o 5º ano do ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Vitória. Letícia tem um laudo médico de autismo com alterações cognitivas e potencial intelectual abaixo do normal, também apresentando Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) com prejuízo nas interações sociais.

A mãe de Letícia nos relatou que ela frequenta a escola desde a Educação Infantil e que a interação com as outras crianças foi fundamental para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Letícia sempre se apresentou como uma aluna assídua e de comportamento ameno, geralmente não faltava às aulas. Ela apresentava comportamentos repetitivos e estereotipados, interesses restritos, dificuldade de comunicação qualitativa e quantitativa.

A presença da aluna na instituição possibilitou seu desenvolvimento e sua autonomia. Além da escola, Letícia faz acompanhamento semanal com psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas na associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Vitória. É importante salientar que os acompanhamentos, aliados aos benefícios da convivência social, representaram uma diversidade de conhecimentos e relações que foram fundamentais para que a mesma se libertasse do seu isolamento e percebesse as vantagens de conviver em sociedade.

Em nosso primeiro dia na escola, nos disseram que acompanháramos uma aluna com TEA. Ao chegarmos à sala de aula, nos deparamos com a Letícia, que em um primeiro momento se apresentou como uma menina tímida, mas logo nos tornamos mais próximas. A aluna não acompanhava as atividades que as professoras regentes passavam na lousa, e também não havia nenhum planejamento voltado para as necessidades educacionais da aluna. Assim, ficamos responsáveis por elaborar as atividades de intervenção pedagógica de Letícia. Ao fazermos uma modalidade de avaliação diagnóstica, foi possível inferir que a aluna, apesar de estar no 5º ano do ensino Fundamental, não é alfabetizada, e apenas copia partes de algumas atividades que as docentes passavam na lousa, as quais se apresentavam descontextualizadas e sem nenhuma intencionalidade.

Para tal efeito, as estagiárias da instituição se utilizaram de distintos métodos de intervenção. Todos foram ineficazes e não surtiram efeitos contundentes, talvez pela falta de apoio dos docentes regentes e demais profissionais do AEE. Durante o ano, as professoras regentes de sala não fizeram nenhum tipo de avaliação diagnóstica com a aluna, não sendo

¹ Nome fictício.

possível identificar o que ela já sabia antes de começarmos o trabalho. Cabe salientar que a avaliação diagnóstica seria essencial para se iniciar o planejamento e as ações pedagógicas que norteariam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna durante todo o ano letivo.

É importante enfatizar que o processo de avaliação diagnóstica de um aluno público-alvo da educação especial é muito significativo. A partir da análise dos resultados, poderá ser definido um plano de atuação que possa, além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento, focando seu desempenho e o processo de aprendizagem e desenvolvimento nas diversas áreas curriculares.

Nesse caminho concordamos com Cunha (2018) quando destaca que o docente é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O docente orgânico precisa ser valorizado, formado e capacitado, assim como deve rever permanentemente a sua práxis.

4.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE LETÍCIA, ALUNA COM AUTISMO, NA ESCOLA COMUM

Para os registros de observações, foram selecionadas, junto dos docentes, práticas rotineiras durante as quais ocorreriam as observações: no decorrer das aulas, nas atividades pedagógicas na sala de recursos multifuncionais, nas aulas de educação física e no recreio. Essas práticas foram selecionadas por acontecerem diariamente, proporcionando à aluna diferentes espaços para exercer suas interações sociais.

No que se refere ao seu comportamento, apresentava coerência e intencionalidade. A aluna demonstrava espontaneidade ao interagir com seus pares, e facilidade em cumprir regras sociais, salvo em momentos em que não estava medicada: se, por alguma razão, a aluna não ingerisse os medicamentos recomendados pelos médicos, apresentava, por alguns momentos, agressividade, estereotípias motoras e inflexibilidade comportamental. A comunicação verbal da aluna era de fácil compreensão, pois a mesma não apresentava quaisquer dificuldades na fala.

O desenvolvimento da Letícia é resultante da interação entre suas capacidades potenciais e a influência do ambiente em que se encontra inserida. Tendo em vista o supracitado, cabe destacar que não necessariamente todos os alunos que possuem autismo são “antissociais”. Tudo depende do contexto social e histórico em que o indivíduo se encontra inserido, conforme o pensamento de Vigotski.

4.3 O COTIDIANO DE LETÍCIA NA SALA DE AULA COMUM

No contexto escolar, a aluna chegava à escola acompanhada da mãe, sentava sempre no mesmo lugar e não aceitava mudança em sua rotina em sala de aula. A mesma não reagia muito bem com as interferências e é caracterizada como uma criança hiperativa, que passeia pela sala, corre, grita e bate nos colegas quando contrariada. Letícia, quando exposta a muito barulho, fica agitada e desorientada, e, correndo, deixa a sala. Pode-se destacar, quanto à aprendizagem, que a aluna já conhece as cores, sabe contar até dez e conhece e reconhece o próprio nome, ainda que nem sempre. Gosta de desenhar personagens de desenhos animados, de utilizar o computador e conclui as atividades apenas quando sente vontade. Ainda, apresenta alguma dificuldade com os brinquedos no momento do intervalo e não gosta que mexam em suas coisas – especificamente o material escolar. Apesar disso, a aluna interage bem com os demais alunos, no geral.

A professora do Atendimento Educacional Especializado relata perceber diferença em seu comportamento com as demais crianças quando está em grupo reduzido, como o da sala de recurso. Apresenta insatisfação nas situações que se sente ameaçada ou contrariada, como, por

exemplo, quando alguém não passa o brinquedo que ela solicitou. Por outro lado, com relação à questão familiar, as professoras declararam que os pais são assíduos e não se recusam a participar quando solicitados - o que ocorreu em raros momentos. No entanto, foi possível observar que não havia um elo efetivo entre a família e a escola.

Outra característica que observamos é que a aluna necessitava de atividades adaptadas de acordo com suas especificidades, o que não ocorria. As avaliações não eram adaptadas à sua condição, e, portanto, nem sempre a aluna as realizava. Nesses momentos, as professoras nos solicitavam que retirássemos a aluna da sala de aula para que ela não viesse a atrapalhar os colegas. Por vezes, sentimos certo abandono por parte da equipe pedagógica. A ausência da mediação entre as professoras e a aluna ficou evidente: não havia um contato mais próximo, e as docentes centravam a execução das aulas apenas nos outros alunos, deixando Letícia sob nossa responsabilidade (Diário de campo do dia 22/07/17).

4.4 O COTIDIANO DE LETÍCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo, primeiro, o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos e acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, para o ensino em si o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Letícia frequentava esporadicamente a sala de recursos. A docente que fazia o acompanhamento com a criança tinha horário uma vez na semana, mas as atividades não apresentavam conteúdos significativos para a aluna, pois os mesmos eram burocráticos e não condiziam com a idade da mesma. Nos momentos em que estava na sala de recursos, Letícia pintava ou jogava jogos pedagógicos no computador. Os recursos midiáticos utilizados no AEE não propiciavam o desenvolvimento sensorial, afetivo, cognitivo ou motor da aluna, e as atividades não tinham uma intencionalidade clara, sendo meramente repetitivas, com intuito de passar o tempo, evidenciando a ausência de um planejamento com ações e estratégias de ensino (Diário de campo do dia 20/09/17).

4.5 O COTIDIANO DE LETÍCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NO RECREIO

Nas aulas de educação física, a aluna se relacionava muito bem com os demais colegas e não havia nenhum tipo de atrito. Nesses momentos, as estagiárias incentivavam a aluna a interagir com os demais colegas e assim socializar e exercer sua autonomia. Deve-se destacar que as aulas de educação física também não tinham planejamento específico para a aluna. Letícia praticava brincadeiras como pular corda, pique - esconde, pique alto, e, com o nosso auxílio, chegou até mesmo a jogar futebol com os colegas, o que ocorria apenas mediante a sua vontade (Diário de campo do dia 03/08/17).

No recreio, Letícia costumava ficar sozinha. Em alguns momentos, procurava as colegas de sala, mas logo voltava a se isolar ou ficar apenas em nossa companhia. Em alguns momentos, se chateava e por vezes chegou a chorar, pois, nem sempre os colegas queriam brincar ou ficar perto dela. Nesse sentido, faltou mediação pedagógica, ou seja, intervenções nos recreios para que tais acontecimentos fossem evitados (Diário de campo do dia 25/10/17).

4.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na atual conjuntura da política educacional brasileira, no que tange às diretrizes para a educação especial, enfatiza-se a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, conforme consta na Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Seu artigo 1º institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro do autismo, estabelecendo diretrizes para sua consecução na perspectiva de abolir as práticas segregacionistas que norteiam a educação desses alunos. Entretanto, no que tange a educação básica no ensino público, a educação inclusiva tem representado um desafio constante para a maioria dos educadores contemporâneos.

Nesse sentido, o estudo de caso elaborado em uma instituição de ensino da Rede Municipal de Vitória nos forneceu subsídios suficientes para nos certificarmos que algumas instituições de ensino não estão preparadas, capacitadas e nem possuem estrutura adequada para receber os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As práxis dos docentes dessa escola não contemplam as peculiaridades da aluna objeto do estudo. Os dados obtidos por meio de observação do contexto educacional da aluna serão apresentados a seguir.

A partir das observações in loco do cotidiano da aluna Letícia na instituição de ensino em questão, foi possível verificar diversos entraves que dificultaram o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sob esse olhar do cotidiano da aluna, tomamos o referencial dos principais pilares teóricos de Vigotski, como, por exemplo, as implicações da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) no processo de aprendizagem. Conforme o autor, o ZDI contribui com a interação dos sujeitos e assim possam desenvolver habilidades e cognições no meio social. A prática pedagógica desenvolvida pelas docentes no contexto de sala de aula carecia de uma articulação mais concreta em relação às demais atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola e preconizadas nas legislações vigentes que aparam a educação especial.

Nessa perspectiva de inclusão de Letícia no contexto escolar, não foi assegurado às docentes o suporte pedagógico necessário para que, em sala de aula, elas pudessem disponibilizar de todos os meios, métodos, instrumentos, estratégias e técnicas que viessem garantir a verdadeira inclusão da aluna no processo de aprendizagem e desenvolvimento e na construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. Essa constatação é uma dicotomia e não condiz com os pressupostos da Resolução CNE/CEB Nº2, 2001, que garantem adaptações curriculares às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

A aluna com transtorno do espectro do autismo não fazia as mesmas atividades que os demais e nem atividades parecidas. Por exemplo, em duas ocasiões, as professoras aplicaram uma prova para a turma sem que Letícia recebesse qualquer atividade avaliativa. Ficava fazendo atividades que não eram de avaliação e não condiziam com os conteúdos aplicados ao restante dos alunos. Diante disso, fica clara a necessidade de se pensar em um currículo inclusivo para a escola, considerando as adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação

docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um.

Observou-se que o Atendimento Educacional Especializado, que visa complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, mostrou-se por vezes incipiente. Tal atendimento ocorria apenas uma vez na semana, sendo que as atividades eram descontextualizadas e não condiziam com a idade da aluna, não proporcionando o desenvolvimento educacional da mesma. Foi constatado que a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não tinha um planejamento específico que atendesse às necessidades educacionais da aluna com TEA.

A instituição escolar não dispõe de tecnologias assistivas, informática adaptada, mobiliários adaptados, a estrutura arquitetônica não atende as necessidades dos alunos com deficiência e os poucos brinquedos que existem na sala de recursos estão em péssimas condições e não despertavam a curiosidade da aluna. Sendo assim, o contexto escolar não favoreceu o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da educanda.

Outro ponto relevante observado diz respeito à participação da família de Letícia no cotidiano escolar: a mãe da aluna compareceu à escola apenas nos dias das reuniões bimestrais. Duas estagiárias eram responsáveis por passar informações referentes às questões pedagógicas da aluna para a família. Atendiam, assim, a mãe da aluna, mostrando suas atividades e conversando sobre o seu desempenho educacional, enquanto as professoras regentes atendiam os demais pais. Durante o período da pesquisa, não presenciamos a vinda do pai da aluna à instituição escolar.

Neste contexto, cabe salientar que essas responsabilidades quanto à aluna foram atribuídas pelas professoras regentes, demonstrando que a instituição educacional não está em consonância com a Declaração de Salamanca, que estabelece que a educação das crianças com necessidades educacionais especiais é tarefa a ser dividida entre pais e profissionais (BRASIL, 1994).

Assim sendo, fica claro que o envolvimento dos pais e professores/escola como parceiros frente à educação das crianças é fundamental para garantir a adaptação e aprendizagem dos estudantes. A participação efetiva da família junto à escola deve estar assegurada no Projeto Político Pedagógico da instituição. Procuramos esse documento por diversas vezes e não foi possível encontrá-lo. Acredita-se que o documento norteador das práticas docentes se encontrava desatualizado, e por isso não obtivemos acesso. O projeto político pedagógico da escola deve direcionar as ações do professor, que precisa assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

A partir da observação das aulas de educação física, verificamos que a docente não realiza um planejamento que atenda as necessidades da aluna e que possa proporcionar sua interação com os demais colegas de turma. Durante as atividades, a aluna apenas observava a interação dos colegas. Enfatizamos que a mesma não possui nenhuma limitação física que a impedisse de participar das aulas. A participação da Letícia nas aulas de educação física seria favorável ao desenvolvimento de suas habilidades sociais e possibilitaria uma melhora em sua qualidade de vida. Vejamos o que diz Vigotski quanto ao processo em que o professor atua como mediador, sendo aquele que potencializa os saberes do aluno:

Não tem sentido o ensino que se prenda ao que o aluno já sabe, ou, na sua terminologia, à zona de desenvolvimento efetivo. A boa educação é aquela que atua exatamente na zona de desenvolvimento potencial, buscando atuar em ciclos que estão para ser desenvolvidos. Vale ressaltar que estamos diante de uma análise dialética, que considera a dinamicidade e antagonismo presentes nas relações concretas entre as pessoas (VIGOTSKI, 1984 apud OLIVEIRA, 2007, p.23).

As atividades realizadas com Letícia, em geral, não continham planejamento e intencionalidade e não estavam adaptadas à realidade da aluna. Para que essas atividades viessem a ser eficazes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna autista, seria necessário que a docente elaborasse um planejamento individual para a mesma, focando em suas especificidades, seus interesses, suas habilidades motoras e sua capacidade comunicativa, o que não ocorreu durante as observações. Diante disso, pudemos observar que o processo de inclusão da aluna com autismo na escola comum que pesquisamos apresentava muitas fragilidades.

A verdadeira educação, segundo Vigotski (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (VIGOTSKI, 1984, p. 201).

Assim sendo, a ação do professor pressupõe a de "mediador" da aprendizagem no contexto da escola inclusiva: sua prática pedagógica está alicerçada na reflexão e nos parâmetros de uma educação voltada à diversidade. Haverá necessidade de maior empenho da equipe multidisciplinar, no ensino regular, para que as adaptações sejam efetivadas, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos público-alvo da educação especial aprendam e se desenvolvam. A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores.

A formação continuada possibilita aos docentes a atualização e a transformação de sua práxis pedagógica. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. Quando as escolas disponibilizam espaços de integração dos professores para que estes possam manifestar suas necessidades, elas cumprem sua função na educação inclusiva.

Esta é a realidade encontrada por nós como pesquisadores: as práticas dos docentes pesquisados por nós estão em desacordo com o que preconizam Vigotski e a Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acerca da inclusão escolar.

Nesse momento, o que se pode explicar com muita precisão é que, tomando como base os postulados de Vigotski (2010), o isolamento e abandono pedagógico de sujeitos com deficiência não pode dar bons resultados, uma vez que nesse tipo de educação tudo fixa a atenção dos alunos na sua deficiência em vez de lhes dar outra orientação. Intensifica-se a psicologia do separatismo, fechando-os em um mundinho estreito e restrito.

Contudo, a pesquisa expôs outro fator, que consideramos significativo para a não inclusão da aluna autista, estando em desacordo com a legislação: a falta de formação adequada dos profissionais da educação. Referências à formação de professores, para atuarem na educação especial, são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e devem aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p.17).

Com a entrada da aluna com transtorno do espectro autista (TEA) na escola comum, os professores demonstraram-se despreparados e incapazes de acolher essa estudante e, sobretudo,

trabalhar e desenvolver propostas didático-pedagógicas que atendessem às suas necessidades e expectativas. No entanto, o reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas, onde a educação é de qualidade e realmente para todos.

Presenciamos por diversas vezes alguns professores demonstrarem insatisfação ao saber que lidariam com alunos com necessidades educacionais especiais em sua turma, alegando não saber como lidar com eles. Isso contribui para que esses alunos se tornem desmotivados, com sentimentos de inferioridade, excluídos pela falta de afeto de professores e colegas.

Com relação ao supracitado, Cunha (2018) enfatiza que os professores ainda se apoiam nas teorias conservadoras de ensino-aprendizagem, pois não há a consolidação de um arcabouço teórico específico. Ademais, há carências quanto à formação docente. É visível a fragmentação formativa e a fragilidade das abordagens-metodológicas em diferentes instâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência nos processos institucionais escolares requer, muito além de mudanças pontuais, transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional. É uma questão que extrapola a competência individual e a sensibilidade do professor: é questão de legislação. Existem políticas públicas que garantem o direito ao acesso e também à permanência do aluno nesse contexto. Sendo assim, é dever do professor e dos sistemas de ensino, públicos e particulares, garantir a inclusão e a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Analisando a presente pesquisa, pôde-se perceber que as práticas de inclusão, em inúmeros contextos, apresentam-se de forma precária e distante das formulações das políticas educacionais, sobretudo na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse ínterim, esse estudo nos mostra que é necessário se fazer uma revisão das práticas pedagógicas em relação ao atendimento especializado dos alunos com necessidades especiais na escola pesquisada. A ausência de umas práxis verdadeiramente inclusiva nos leva apenas à socialização e/ou exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa falsa inclusão, ou apenas integração, que garante o acesso, mas não a permanência, é percebida no cotidiano da aluna Letícia. Outro ponto pertinente observado é a falta de metodologias inovadoras por parte dos docentes, e isso se deve ao desinteresse de uma formação e capacitação permanente e/ou déficits de formações continuadas das redes municipais de educação por parte dos sistemas de ensino.

Falando mais diretamente, parece que falta vontade de ser (sendo) educador, ou seja, vontade de exercer verdadeiramente a profissão. Entendemos que a estrutura das escolas, a falta de formação continuada, a ausência de tecnologia assistiva pode influenciar, e muito, nos processos de inclusão, mas quando há a vontade de fazer e de promover a inclusão, um caderno, uma lousa, uma caneta e um pincel são recursos suficientes.

Por fim, com base nos argumentos supracitados, consideramos que o presente estudo fornece valiosos dados para se discutir a inclusão no município de Vitória. Sabe-se que em inúmeros contextos a inclusão ocorre de forma satisfatória, mas os resultados da pesquisa sugerem uma revisão de ações que eram/são desenvolvidas naquele espaço/escola específico. É importante, durante o processo de ensino/aprendizagem, realizar uma autoanálise das nossas ações para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno não seja estagnado por nossa causa, ou por causa do “nosso sistema”. Tais alunos têm direito ao acesso, o que não é questão de piedade ou de amor, mas de legislação e de direitos humanos.

Desse modo, esse estudo recomenda a formação de um docente verdadeiramente inclusivista e a inserção de metodologias inovadoras que garantam ao aluno com necessidades

especiais um aprendizado significativo e verdadeiro. Afinal, inclusão não é apenas colocar o aluno para dentro dos muros da escola: ela requer mudança de postura, tomada de decisão, envolvimento, engajamento, quebra de paradigmas, descristalizações e ruptura com os moldes sociais e culturais impostos até a atualidade. Requer equidade e, principalmente, desenvolvimento e aprendizagem significativa aos discentes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. A construção subjetiva do ser humano com transtornos globais do desenvolvimento e deficiência à luz dos pressupostos sócio históricos. In: ROGÉRIO DRAGO (Org). **Transtornos do desenvolvimento e deficiência: inclusão e escolarização**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996.

BRASIL. **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista n. 12.764**. Brasília: 2012.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

DRAGO Rogério, RODRIGUES, Paulo Silva. **Contribuições de Vygotsky para desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões**. Revista FACEVV, n.3, jul. Dez., 2009. p. 49-56.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONRING, Vilmar Mendes. O processo de inclusão escolar da criança com síndrome de Asperger no contexto da educação infantil. In: ROGÉRIO DRAGO (Org.). **Transtornos do desenvolvimento e deficiência: inclusão e escolarização**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MAGALHÃES. Rita de. C.B.P. **Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola**. Brasília: Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2007.

_____. **Currículo e deficiência intelectual: a construção de um referencial de avaliação**. IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. UFSCAR, 2010.

REGO, T.C. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>> . Acesso em 19 de março de 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas **V- Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor Distribuições, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3ª. ed. São Paulo: Fontes, 2010.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, Robert K. Estudo de caso: **Planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido para publicação: 02 de junho de 2019.

Aprovado: 25 de agosto 2019.