



Práticas de inclusão escolar para crianças no Transtorno do Espectro Autista

Julie Anny Farias Alves Ferreira¹

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima²

Alice Miriam Happ Botler³

Resumo. A pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de inclusão de uma escola privada localizada no Recife com um estudante com Transtorno do Espectro Autista de 11 anos de idade, matriculado no 4º ano do ensino fundamental, que necessita de um nível de suporte maior. Como objetivos específicos tivemos: investigar se as práticas pedagógicas favoreciam a participação de estudantes com TEA na escola e propor práticas para eliminação de barreiras atitudinais e promoção da inclusão do estudante no transtorno do espectro autista (TEA). Como metodologia, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa com base em um estudo de caso, com o intuito de observar o espaço escolar e as práticas inclusivas da instituição e propor outras. Como resultado, observou-se o progresso do estudante diante do que foi proposto e a percepção de vislumbrar outros mecanismos para promover a inclusão de estudantes com autismo dentro de um leque de indivíduos com suas singularidades.

Palavras-chave: inclusão educacional; TEA; práticas pedagógicas.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco;

² Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE/CE)

³ Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de pós-graduação em Educação.

Introdução

A pesquisa aqui proposta objetivou investigar práticas de inclusão com estudantes TEA que necessitam de um nível de suporte maior, nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, buscou-se investigar as práticas de inclusão na escola e propor ações inclusivas para a promoção da inclusão de estudantes no Transtorno do Espectro Autista.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) fez a sua primeira definição sobre o autismo em 1980, incluindo o Transtorno Autista no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Desse período até os dias de hoje houve atualizações e revisões do DSM que trouxeram mudanças significativas na definição e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. O DSM atual para o autismo é o DSM-5 (5ª edição), que foi atualizado em 2022 e traz importantes mudanças na definição e no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (APA, 2022).

O TEA caracteriza-se por déficits na comunicação e na interação social, assim como também em padrões repetitivos e restritos de comportamentos, atividades e interesses (APA, 2022).

O DSM-5 considera o fato de que o autismo pode se apresentar em diferentes formas e em diferentes graus de suporte de ajuda, deixando de utilizar os termos “níveis de autismo” e adotando uma abordagem dimensional que avalia os sintomas em áreas diferentes – comunicação, comportamento repetitivo e restritivo e flexibilidade cognitiva (APA, 2022).

Considerando, desse modo, que as características do autismo podem variar em intensidade e se apresentar de formas distintas em cada indivíduo, fez-se necessário propor níveis de suporte que são divididos em três categorias: Nível 1 de suporte – o sujeito pode precisar de suporte em algumas áreas, como nas interações sociais e comunicação, mas é capaz de viver com suporte mínimo e de forma independente; Nível 2 de suporte – pode necessitar de um suporte substancial para viver de forma independente, apresentando dificuldade em se comunicar ou interagir socialmente, assim como também em lidar com mudanças de rotina ou no ambiente; Nível 3 de suporte – necessita de muito suporte, podendo apresentar dificuldades significativas em todas as áreas (comunicação,

interação social, regulação emocional e comportamento) (APA, 2013).

O Centro de Controle e Prevenção de Doenças - CDC, publicou em março de 2023 o mais recente relatório que mostra que 1 a cada 36 crianças em 11 estados norte-americanos é diagnosticada com autismo. Em 2021 os dados eram de 1 a cada 44 crianças, o que mostra uma crescente no número de diagnósticos (CDC, 2021).

Refletimos sobre como as escolas vêm lidando com a inclusão desses estudantes a partir do momento que dão à eles o acesso à educação básica. Há de ressaltar ainda as dificuldades presentes nas relações do educador para com o educando no processo de ensino e aprendizagem. Para Barbosa e Moreira (2009, p. 347) a unidade escolar se caracteriza como escola inclusiva a partir do momento que é capaz de acolher e promover a permanência e a eficácia do processo de aprendizagem para todos os estudantes.

Fez-se necessário, portanto, pensar nas seguintes questões: como a escola pode se preparar para receber estudantes com TEA? O que a escola pode fazer como facilitadora para promover a inclusão? Quais as ferramentas necessárias para a prática de inclusão na escola?

Os estudos de Ramos, Simões e Vieira (2018) trazem relatos sobre as questões levantadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde os professores dos anos iniciais e finais relatam não saberem como conduzir o trabalho com os estudantes com autismo e que se veem “paralisados” diante desses educandos e diante de outros aspectos característicos do Espectro, como comportamentos disruptivos e as estereotípias. Para as professoras do AEE, entrevistadas no estudo de Ramos, Simões e Vieira (2018), há uma falta de entendimento sobre qual o papel do atendimento educacional especializado, que se configura em estimular e ampliar as possibilidades de aprendizagem, e acabam muitas vezes tendo que exercer a função que seria do professor(a) de sala.

Todas essas questões vão refletir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e na falta de estratégias para a promoção da inclusão, necessitando, inclusive, partir do básico, que é a compreensão acerca do estudante que o professor(a) vai lidar em sala de aula.

É portanto de grande importância refletir sobre os mecanismos para a quebra de barreiras atitudinais nos professores para lidar com os educandos com autismo em suas singularidades, desde os primeiros contatos e apropriação do estudante, até as formas de promover práticas num contexto de educação inclusiva. Através do estudo e da busca por práticas inclusivas e visando contemplar a subjetividade dos educandos com autismo, será possível traçar um caminho norteador que os professores necessitam.

A pesquisa a seguir foi motivada a partir das vivências de estágios em escolas da rede privada do Recife. Observando a necessidade das escolas se adequarem em questões de estrutura física dos espaços e formação continuada dos professores voltada para a educação inclusiva.

1. Fundamentação teórica

Com os números de diagnósticos crescendo e os estudantes com TEA ocupando cada vez mais espaço nas escolas e conquistando direitos garantidos por lei, como a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, de 27 de dezembro de 2012, em seu artigo 1, § 2º, que deixa claro que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Surgem diversos desafios na trajetória escolar desses estudantes, que necessitam de um olhar diferenciado em seu processo de aprendizagem e interação com o meio.

Outro aspecto importante é sobre as dificuldades vivenciadas pelos profissionais que atendem esse alunado. Os desafios surgem desde a inclusão dos estudantes em classes regulares até as abordagens respeitando suas particularidades. Para Marin e Braun (2018) é importante ter o “grupo-classe” como referência para as aproximações, de tal modo que não isole o estudante do processo de seus pares. Podemos, no entanto, destacar os termos “referência” e “aproximações” para enfatizar a importância de não ignorar as individualidades do estudante avaliado tendo ele como seu principal sujeito comparativo, já que, na maioria dos casos de TEA com suporte 3 de ajuda, há uma necessidade substancial de auxílio para desenvolver suas habilidades (APA, 2013), fazendo com que seja

avaliado a partir dos objetivos traçados para o “grupo” como um todo acabe gerando um distanciamento e baixos resultados diante do que está sendo proposto.

De acordo com o DSM-5, o autismo nível 3 de suporte se caracteriza por uma necessidade substancial de suporte, comprometendo de forma significativa a comunicação e a interação social, assim como também apresentando comportamentos restritivos e repetitivos de forma mais acentuada que os outros níveis de suporte (APA, 2013). Desse modo, o sujeito autista nível 3 de suporte necessitará de um aparato maior no ambiente escolar.

Visto que o sujeito com autismo se caracteriza como pessoa com deficiência, O art. 27 da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão), afirma que

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

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), em seu art. 3º, IV, fala sobre as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicacional e atitudinais. As barreiras configuram os obstáculos e comportamentos que limitam e impedem a participação do sujeito na sociedade, assim como também o exercício dos seus direitos (BRASIL, 2015). A alínea d) do art. 3º, IV, da LBI, 2015 destaca as barreiras nas comunicações e na informação, que se configura no entrave que dificulta ou impossibilita o recebimento de mensagem e informações por intermédio de sistemas de comunicação e outras tecnologias. A alínea e) traz as barreiras atitudinais, que dizem respeito aos comportamentos e atitudes que impedem a participação social do indivíduo com deficiência em condições igualitárias às demais pessoas.

Para Mills e Chapparo (2017) o ambiente pode interferir na execução das atividades de estudantes com TEA em sala de aula, e mudanças ocorridas no contexto desse ambiente podem favorecer a participação e aprendizagem.

A reflexão sobre o ambiente escolar favorável à aprendizagem e a

importância da atuação da equipe escolar, leva-nos a pensar sobre a relevância da teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky para o contexto escolar. De acordo com Vygotsky (1930) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a diferença entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o indivíduo sabe, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a ajuda da mediação do outro. O espaço entre o real e o potencial é a Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP é um conceito de Lev Vygotsky (1930), que buscou entender como a aprendizagem acontece e como o indivíduo se desenvolve na interação com o ambiente e com outras pessoas.

Nesse processo, temos a escola como agente condutor principal da aprendizagem, tendo em seu espaço a estruturação básica para o desenvolvimento do sujeito. A mediação do professor, através de práticas pedagógicas inclusivas, assim como também o ambiente escolar, poderão ser elementos essenciais para a potencialização das habilidades na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Dentre as características do TEA e por impactarem o seu desempenho funcional, as alterações sensoriais são consideradas um dos sintomas centrais do autismo. Winnie Dunn (1997) definiu o processamento sensorial como forma de organizar a IS (Integração Sensorial), indicando 4 modelos para o processamento sensorial: exploração, esquiva, sensibilidade e observação. Em 1963, Anna Jean Ayres, terapeuta ocupacional, utilizou pela primeira vez o termo Integração Sensorial (IS), definindo-o como um processo neurológico de organização das sensações corporais (olfato, tato, audição, visão, vestibular e proprioceptiva) e também do ambiente (DUNN, 1972).

Algumas crianças com TEA apresentam apraxia de fala. De acordo com a ASHA (American Speech-language-Hearing Association) “a apraxia da fala na infância é um distúrbio neurológico da fala infantil no qual a precisão e a consistência dos movimentos subjacentes à fala são prejudicados na ausência de déficits neuromusculares (por exemplo, reflexos anormais, tônus anormal).” (ASHA, 2007). Ou seja, afeta a capacidade do indivíduo em planejar e executar movimentos musculares necessários para produzir o som.

Uma vez que as pessoas com TEA apresentam déficit na comunicação social é importante que a escola estimule o uso de Comunicação Aumentativa

e Alternativa (CAA). A CAA é uma ferramenta de inclusão que objetiva promover as habilidades comunicativas do indivíduo (TOGASHI; ALTER, 2016). O CAA é uma subárea da Tecnologia Assistiva (TA), responsável por ofertar técnicas, recursos e estratégias para pessoas que tenham necessidades complexas de comunicação a partir da análise das habilidades sensoriais, cognitivas e motoras de comunicação (PELOSI, 2010, apud TOGASHI; ALTER, 2016).

De acordo com a ASHA (2005) a comunicação alternativa busca facilitar de forma permanente ou temporária as limitações de indivíduos com dificuldades de compreensão e/ou expressão da linguagem falada e escrita. Compreendendo um conjunto de métodos e técnicas.

Para Walter et al. (2008) alguns sujeitos com TEA apresentam ainda significativas dificuldades de linguagem, o que reflete na comunicação. Essas complicações acabam contribuindo no processo de interação social e podem trazer problemas significativos em seu desenvolvimento global.

Para isso, a escola precisa conhecer o que é CAA, como favorece a aprendizagem das crianças com TEA e se apropriar do sistema de comunicação do estudante, assim como também de suas especificidades. Dentre os recursos de CAA, temos os suportes visuais que auxiliam a compreensão pela criança das atividades acadêmicas. Além disso, o trabalho com suporte visual proporciona previsibilidade e diminui as situações de ansiedade, organizando o ambiente para o estudante. Outras estratégias para tornar acessível o espaço educacional, é propor ambientes ventilados ou com ar-condicionado, flexibilização com o fardamento (dependendo do tipo de tecido e formato), rotinas fixas e com poucas alterações ou com alterações que possam ser antecipadas.

De acordo com Carnevale et al. (2013), a fala tem um peso diante da oralidade no espaço escolar, refletindo desse modo na forma como os professores lidam com os estudantes que não oralizam. No entanto, há outras manifestações que podem viabilizar a comunicação e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Art. 59 da Lei nº 9.394 (LDB, 1996), os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais e superdotação ou altas habilidades currículos, métodos e recursos

específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). A lei , Art. 28, fala que incube ao poder público criar e desenvolver medidas individualizadas e coletivas para potencializar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência em âmbitos acadêmico e social, favorecendo desse modo a participação, permanência e aprendizagem nas instituições de ensino (BRASIL, 2015).

O Plano Individualizado (PEI) é uma ação que possibilita essas práticas, visando atender as necessidades individuais dos sujeitos com deficiência. Por meio desse documento, temos a possibilidade de individualizar e adequar as propostas de ensino (MARIN et al, 2013). Para Oliveira (2017), o PEI é responsável por efetivar o papel de planejar e desenvolver ações para os estudantes com deficiência. Para além desses alunos que são público alvo da educação especial, pode ser também proposto para estudantes que apresentam outras especificidades como o TDAH e a dislexia, por exemplo (MARIN; MARETTI, 2014).

Desse modo, é possível pensar em estratégias que possibilitem o uso da comunicação alternativa ampliada de forma que busque aproximar o estudante do grupo classe fazendo com que o indivíduo possa dar função ao sistema de comunicação e potencialize suas habilidades na zona de desenvolvimento proximal, estimulando, dessa forma, outras habilidades em potencial.

2. Metodologia

A pesquisa aqui descrita desenvolveu uma investigação que utilizou uma abordagem de natureza qualitativa, baseada em um estudo de caso em uma instituição de ensino da rede privada do Recife.

Fonseca define esse tipo de procedimento como

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender

como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (Fonseca, 2002, p. 33)

O método escolhido foi o estudo de caso, de natureza aplicada, onde a pesquisadora também participou da elaboração e aplicação das propostas objetivando gerar conhecimento para a prática docente.

O local do estudo foi em uma escola privada do Recife. O estudo teve como objetivo observar as práticas pedagógicas e propor estratégias para a promoção da inclusão escolar de um estudante de 11 anos, matriculado no 4º ano, suporte 3 de TEA, sujeito da pesquisa.

A pesquisa foi dividida em 3 etapas, como mostra o quadro abaixo:

1º etapa	2º etapa	3º etapa
Observação da criança no espaço.	Grupo focal Participantes da reunião: fonoaudiólogas; terapeuta ocupacional; psicopedagoga e analista do comportamento.	Proposição de ações inclusivas.

O sujeito apresenta desregulação sensorial, demonstrando dificuldade em lidar com calor, determinados tipos de roupas, dor e algumas texturas de alimentos. No aspecto de regulação emocional, apresenta ociosidade com quebras de rotina, alterações de humor e dificuldade em esperar (o que gera ansiedade). O estudante participante da pesquisa apresenta busca sensorial em explorar diferentes objetos (textura, cheiro, gosto), o comportamento de esquiva diante de alguns estímulos sensoriais como a textura de alimentos, calor, tecidos, etiquetas e a observação às sensações do corpo em determinadas atividades, por exemplo: ao brincar em um balanço, o estudante solta os braços da corda para observar a sensação de balançar todo seu corpo.

O aprendiz tem apraxia de fala. Para auxiliar na comunicação, ele faz

uso do PECS (Picture Exchange Communication System), que é um sistema de comunicação aumentativa criado e desenvolvido nos EUA em 1985 por Andy Bondy e Lori Frost, que funciona através da troca de figuras para fazer pedidos (PECS-BRAZIL, 2023).

O sujeito também é uma criança com TPS (Transtorno do Processamento Sensorial), apresentando dificuldade em lidar com o calor, alguns tipos de tecidos e texturas (comida e alguns materiais).

Apesar de fazer uso da CAA (Comunicação Alternativa e Ampliada), por várias vezes não consegue se expressar ou ser entendido pelos que estão ao seu redor, desencadeando frustrações e comportamentos de heteroagressão e autolesivos. É acompanhado por uma equipe multidisciplinar fora da escola, formada por: duas fonoaudiólogas, terapeuta ocupacional, psicopedagoga, psicomotricista e acompanhante terapêutica (que faz o acompanhamento na escola e em casa em períodos de férias).

Com relação ao procedimento do estudo, foi utilizada a observação participante que, de acordo com Lakatos e Marconi (2002) consiste na participação do pesquisador com o grupo, buscando fazer com que o grupo compreenda a importância da investigação, sem anular o seu objetivo. Buscou-se analisar o comportamento do estudante no espaço escolar e sua relação com seus pares, professores e funcionários.

Foram realizadas 10 observações, de agosto a setembro de 2022, de 50 minutos cada, onde o estudante foi observado em espaços como sala de aula, sala de recursos com a professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de xadrez, parque, refeitório e quadra.

No segundo momento foram propostas ações, de outubro a dezembro de 2023, 3 vezes na semana com um tempo de 50 minutos, para promover a eliminação de barreiras atitudinais para a inclusão do estudante na escola.

2. Análise das Observações e Proposição de Ações

2.1 Período de observação – Agosto de 2022 a Setembro de 2022

A escola junto com a família tiveram uma breve conversa no início do semestre para a atualização do Plano de Desenvolvimento Individualizado do

estudante, bem como também acompanhar seu processo nas demais terapias fora do contexto escolar. No entanto, um ponto importante a ser ressaltado foi a falta da professora de sala nesse momento, figura de referência para o estudante no decorrer do ano letivo.

A partir das observações do estudante no espaço educacional, destaco a resistência do estudante em permanecer na sala por períodos de tempo maiores que 30 minutos, a dificuldade em sentar-se na banca, a resistência em lanchar no refeitório, de permanecer no parque outros espaços - aceitando apenas lanchar e estar em locais isolados e com ar-condicionado (sala de recursos multifuncionais, secretaria e salas de aula vazias).

Além disso, observou-se a falta de compreensão sobre o comportamento do estudante por parte dos funcionários da escola. Por exemplo, quando a criança urinava e sujava a sala, os funcionários não aceitavam esse comportamento, negando-se a limpar o espaço. Vale ressaltar que, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, artigo 27, parágrafo único, diz que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Portanto, a negativa dos funcionários em compreender o que levava o estudante a ter esse tipo de comportamento bem como também o descaso com o ambiente de estudo acaba se caracterizando como negligência e discriminação diante de uma criança com deficiência.

Foi observado também a resistência por parte dos demais estudantes em relação ao comportamento do colega de sala. Essa resistência não apenas era apresentada pelos alunos, mas também por professores.

Muitos dos comportamentos das crianças de recusa ao estudante eram reforçados de maneira não intencional pela professora de sala que, ao não compreender sobre ele, se via na encruzilhada em não conseguir lidar com o seu comportamento e as reclamações dos alunos em sala. Como saída, pedia para que o estudante fosse retirado da sala. Com o passar dos dias, com o mínimo movimento do estudante, as crianças faziam gestos ou sinais de repulsa (expressões de incômodo, tampar os ouvidos, se afastar) demonstrando incômodo para que o colega fosse retirado da sala novamente.

Outro ponto importante, no que se refere à observação de sala de aula, foi

a dificuldade em inserir o aluno dentro das propostas pedagógicas vivenciadas em sala, visualizando o estudante como um sujeito inserido em sala de aula para socializar e deixando o pedagógico com o setor de educação especializada da escola e acompanhante terapêutica. É importante ressaltar o papel do professor como mediador e a figura principal para propor atividades e se apropriar do desenvolvimento de seus estudantes, tendo ele ou não uma deficiência, pois, de acordo com Vygotsky (1930), o processo de aprendizagem é mais eficaz quando os mediadores fornecem apoio e orientação para os indivíduos. Fazendo isso, é possível então estabelecer a zona de desenvolvimento proximal entre o real (o que o sujeito faz sozinho) e o potencial (o que pode fazer com o apoio do mediador).

Diante disso, faz-se necessário uma mudança de perspectiva, na qual é a escola que precisa se adequar ao estudante e se modificar para responder às suas especificidades. Era preciso, antes de tudo, preparar a própria escola para recebê-lo.

Apesar do estudante participante não ser um sujeito que utiliza da oralidade para se comunicar, utiliza o CAA (PECS) como tecnologia assistiva que lhe dá a possibilidade de comunicar-se. Foi observado que não utiliza a CAA de forma tão funcional, se limitando a pedidos de comida, intervalo, água, suco e solicitação pelos pais. Acabou, por vezes, gerando incômodo na professora de sala quando os colegas de turma tentavam conhecer o sistema de comunicação na sala de aula, o que, em sua visão, estaria atrapalhando a aula. A utilização da CAA pôde ser estimulada junto com os colegas apenas em momentos livres, como no final da aula ou no parque, com exceção na comunicação com a acompanhante terapêutica.

Já no Atendimento Educacional Especializado, apesar de não conhecer a CAA utilizada pelo estudante, a professora de AEE demonstrou grande interesse em dar função ao PECS e seguir as orientações da fonoaudióloga (profissional particular da criança). Visto que o estudante era retirado de sala com frequência, a sala de Recursos, onde acontecia o atendimento especializado, passou a ser a sala mais frequentada pelo estudante, criando dessa forma um vínculo maior com a professora de AEE do que com a própria professora de sala.

O desafio no atendimento especializado era fazer com que o estudante

permanecesse sentado na mesa por um tempo maior que 5 minutos para que a professora de AEE conseguisse realizar suas propostas.

Nas aulas de xadrez, o professor buscou aproximar-se do estudante e traçar estratégias para a sua inclusão dentro do que era proposto na disciplina. Para isso, utilizou um tabuleiro de xadrez de tamanho reduzido e espaços sinalizados com pistas visuais (figuras das peças de xadrez). Entre o período de agosto e setembro de 2022, observou-se uma tolerância de 15 min de permanência no espaço e pouca interação com o que era proposto. Entre os meses de Outubro e Dezembro de 2022, o estudante já conseguia permanecer o tempo total da aula (50 minutos), necessitando de intervalos para se movimentar na sala ou utilizar brinquedos reguladores. Ao fim do semestre, participou do campeonato de xadrez organizado e orientado pelo professor, necessitando de ajuda para colocar as peças nos locais indicados, mas com tolerância e motivação para executar a atividade.

A seguir, mostraremos um quadro com pontos positivos e negativos observados na primeira etapa da pesquisa:

Pontos críticos (agosto de 2022 a setembro de 2022)	Práticas inclusivas da escola
Negligência por parte dos funcionários	Plano individualizado e atendimento especializado duas vezes na semana.
Falta de rotina visual para dar previsibilidade ao estudante	Acesso da família e equipe multidisciplinar à escola.
Incômodo com a CAA por parte da professora de sala	Abertura para algumas ações com os professores e alunos.
Rejeição dos colegas com o estudante	Busca do professor de xadrez em criar um vínculo com o estudante, propondo adequações ao material trabalhado para trabalhar suas habilidades.
Expulsão do estudante de sala	
Ausência de práticas inclusivas	

para a inserção do estudante nas aulas	
--	--

Desse modo, foram propostas ações com o intuito de contribuir nas práticas inclusivas da escola.

2.2 Proposição de ações inclusivas – Outubro a Dezembro de 2023

Após a identificação de barreiras atitudinais e comunicacionais através das observações, alguns questionamentos foram levantados e ajudaram a estruturar as práticas inclusivas que serão apresentadas a seguir. A escuta sensível foi importante para compreender como o outro estava enxergando o estudante e sobre os caminhos que poderiam ser traçados para modificar aquela realidade e quebrar algumas barreiras.

Buscando pensar em uma estratégia que alcançasse toda a turma do estudante, foi elaborado pela pesquisadora junto a família uma carta de apresentação escrita na primeira pessoa do singular intitulada “Quem sou eu?”.

O objetivo da carta era dar voz ao estudante e conscientizar as pessoas à sua volta sobre a pessoa com personalidade, gostos, medos, dificuldades e qualidades que é, assim como qualquer outra. Na composição da carta, encontramos tópicos sobre quem é o estudante, suas qualidades, cor favorita, comida favorita e brincadeiras que gosta. Na carta a família conta um pouco sobre o que pode ocasionar alguns comportamentos do estudante e o que os colegas de sala podem fazer para ajudá-lo. A carta foi enviada pelos pais junto com uma cartilha sobre o transtorno do Espectro do Autismo da Assembléia Legislativa de Pernambuco (2015) com o intuito de conscientizar os professores e pais dos colegas de turma.

Um dia após o envio da carta de apresentação, foi percebido uma aproximação maior por parte dos colegas e uma busca em se fazer útil no aspecto de auxiliar o estudante.

Os efeitos da carta também foram percebidos na sala de aula, tanto no comportamento das crianças quanto no da própria professora, que passou a buscar entender como deveria agir nos momentos de comportamentos disruptivos.

Como ação inclusiva, foi explicado para a professora que o estudante necessitava inicialmente criar um vínculo com a turma e com a própria professora, para que os comportamentos diminuíssem e ele se adaptasse. Criamos então uma rotina gradativa, para que aos poucos ele passasse mais tempo em sala de aula. Como estratégia, foi proposto o uso da economia de fichas, que consiste em uma base com fichas adquiridas a partir de respostas do indivíduo à atividade proposta e, ao completar a base com fichas, o sujeito entende que a demanda foi encerrada ou que ele poderá receber algo reforçador como um brinquedo ou um tempo de intervalo fora da banca. Essa estratégia é baseada na teoria do condicionamento operante de Skinner (1953, p. 71), onde, segundo ele, o comportamento opera sobre o ambiente gerando consequências. O recurso foi utilizado pela pesquisadora e observado que ele possibilitou ao aluno uma tolerância maior em permanecer na sala e realizar as atividades.

Para melhorar a rotina do estudante, também foi solicitado a rotina visual, onde o sujeito poderia visualizar todas as atividades que seriam vivenciadas no dia, mas não houve inserção do material por parte da escola.

No mais, a partir do momento que o estudante começou a passar mais tempo em sala de aula, foi percebido uma maior aceitação em estar no meio do grupo classe, tendo como resultado a permanência no parque e no refeitório seguindo a rotina de sua sala.

O próximo passo, foi buscar mostrar a importância do uso da CAA como ferramenta de inclusão. Criando situações e mediando o uso do PECS entre o estudante e o grupo. Os colegas de classe começaram a trazer brinquedos do interesse do estudante e criar sozinhos as situações para oportunizar a utilização da CAA.

Para um melhor aproveitamento com o estudante no Atendimento Educacional Especializado foi proposto como estratégia a economia de fichas, introduzida e trazida pela pesquisadora. Essa estratégia possibilitou que a professora de AEE conseguisse ampliar seu tempo de atendimento entre um intervalo e outro para 20 minutos, sem comportamentos de fuga do estudante e com a compreensão dele de que a demanda teria um início e um fim.

Quanto aos demais profissionais responsáveis pelos cuidados com o espaço, a escola não permitiu que as ações inclusivas fossem direcionadas à

eles, pelo fato dos funcionários serem terceirizados.

O estudante finalizou o semestre seguindo a rotina da sala e de atendimentos na sala de recursos, participando das vivências do espaço de forma fluida. No entanto, ainda havia uma lacuna nas propostas pedagógicas, que se distanciavam das que eram vivenciadas pelos alunos em sala e acabava ficando a cargo da professora de AEE e da acompanhante terapêutica planejar e propor atividades para serem realizadas em sala.

4. Considerações Finais

Em síntese, compreendendo que o autismo pode se apresentar de diferentes maneiras em cada indivíduo, deixando pra trás rótulos como autismo leve, moderado e grave e adotando a abordagem de níveis de suporte, entende-se a importância do espaço escolar se adequar às variadas particularidades dos estudantes com TEA, uma vez que seus comportamentos e interesses poderão apresentar-se de formas distintas dos demais estudantes.

Desse modo, para elucidar as considerações finais deste trabalho, relembro aqui os problemas de pesquisa que são “Como a escola pode se preparar para receber o estudante com TEA?” “O que a escola pode fazer como facilitadora para promover a inclusão?” “Quais as ferramentas necessárias de inclusão na escola?” A pesquisa buscava investigar práticas inclusivas já existentes na escola para estudantes com TEA, propor outras práticas e analisar seus resultados.

Ao investigar as práticas de inclusão na escola, observou-se que a escola já possuía um interesse em se adaptar aos estudantes com TEA, buscando conhecer o perfil do aluno e enxergando o envolvimento da família como fator importante para alinhar o trabalho de inclusão na escola. No entanto, apesar da escola se propor a receber e inserir a família na construção das propostas educacionais, deixou de fora quem mais deveria estar a par desse contexto, reforçando a falta de entendimento sobre quem deve se apropriar do estudante, deixando a cargo da professora o atendimento especializado.

Como resultado da proposta de acolher a família tivemos um melhor conhecimento sobre o estudante e suas individualidades, o que permitiu pensar

em outras práticas para a inclusão desse indivíduo, dando margem para outras propostas no decorrer da trajetória de inclusão.

A partir da percepção da resistência de funcionários, professores e alunos frente ao estudante com TEA, houve uma abertura por parte da escola para que a proposta de incluir o aluno chegasse a outras famílias, que acabou resultando em avanços na socialização do aluno e acolhimento do ambiente educacional. Esse resultado poderia ter tido uma amplidão se a proposta de trabalhar a inclusão com os funcionários fosse aceita.

Quanto às práticas inseridas no decorrer da pesquisa, como a utilização da economia de fichas, a utilização da CAA e a rotina gradativa de tempo de permanência em sala de aula, foi possível ampliar para o estudante outras possibilidades dentro do espaço escolar, como a inserção nas aulas de xadrez, o convívio com os colegas em outros momentos e espaços e a permanência na sala de aula.

No que diz respeito ao uso da CAA, poderia ser possível a criação de diversas situações no espaço escolar para além dos momentos livres, como as que foram criadas com os próprios colegas de turma do estudante. Visto que a comunicação acaba influenciando em muitos comportamentos do indivíduo, a CAA é uma ferramenta de grande importância para a quebra da barreira da comunicação e melhora de seu comportamento.

A nossa proposição de pesquisa era de que a escola seria o agente condutor principal da aprendizagem, possuindo em seu espaço a estruturação para o desenvolvimento do sujeito, com papel primordial do professor como mediador nas propostas. Com essa mediação e ambiente escolar, seria possível potencializar as habilidades do indivíduo com TEA na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Partindo da perspectiva de que a escola precisa se adequar ao estudante e se moldar às suas especificidades.

A mediação e adequação se deram com a professora de AEE e o professor de xadrez, tendo como resultados não apenas a permanência no espaço, mas a conquista da realização de atividades para o avanço de outras. A exemplo das aulas de xadrez, onde o estudante iniciou as aulas explorando o espaço e os elementos inseridos nele, o professor se adequando às suas individualidades e adaptando os materiais necessários para potencializar suas

habilidades e, por fim, conseguindo fazer com que o aluno participasse de um campeonato de xadrez.

Por fim, podemos pensar que as práticas inclusivas para crianças com TEA possibilitam a esses estudantes a organização necessária para se trabalhar o pedagógico e avançar na Zona de Desenvolvimento Proximal. Podendo, portanto, abrir caminhos para outros estudos com foco na aprendizagem desses indivíduos.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Willa Nayana Corrêa; MALHEIRO, João Manoel Da Silva Malheiro. **“O constructo teórico de Reuven Feuerstein: aspectos sobre a modificabilidade cognitiva estrutural e a experiência de aprendizagem mediada.”** Atos De Pesquisa Em Educação 17.1 (2022): 9324.

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD). American Psychological Association. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/autism-spectrum-disorder>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

AYRES, A. J. Sensory integration and learning disorders Los Angeles, CA: Western Psychological Services. (1972).

BERBERIAN, Ana Paula et al. **Comunicação Alternativa no contexto educacional:** conhecimento de professores. Revista Brasileira de Educação Especial. 19 (2), Jun/2023.

BORELI, Laura Moreira; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva.** Educação em Revista. 2013, v. 29, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100005>>. Acesso em: jan/2023.

BRASIL. **Lei Berenice Piana**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de -20 de dezembro de 1996.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 713–726, 2013. DOI: 10.5902/1984686X7675. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7675>. Acesso em: 20 de dez. 2022

CHILDHOOD APRAXIA OF SPEECH. American speech-language-hearing Association. Disponível em: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/childhood-apraxia-of-speech/> Acesso em: 02 de abril de 2023.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 383-398, nov. 2012.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; MAGALHÃES, Joyce Goulart. **Oficina de aprendizagem mediada**: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em Educação Inclusiva. Curitiba: Juruá, 2011.

DUNN, W. **The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families**: A conceptual model. *Infants Young Child*, 9(4), 23-35. (1997)

DUNN, W. (2017). **Perfil Sensorial 2**: abordagem baseada em pontos fortes para avaliação e planejamento São Paulo: Pearson Clinical.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. **Piaget; Vygotsky; Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAENNET, Mj. et al. **Prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo entre crianças de 8 anos** – Rede de monitoramento de Autismo e Deficiências de Desenvolvimento, 11 sites, Estados Unidos, 2020. Disponível em:

https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w

Acesso em: 22 de jan/2023.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 91-105

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1 -8.

MELO, Janaína Farias de, et al. (2020). Teoria histórico-cultural - contribuições para a prática psicopedagógica. **Revista da associação brasileira de psicopedagogia**. Fortaleza/CE. 2020 - volume 37, edição 14. Página 353-365.

MILLS, C., CHAPPARO, C., & HINITT, J. (2016). **The impact of an in-class sensory activity schedule on task performance of children with autism**

and intellectual disability: A pilot study. British Journal of Occupational Therapy, 79, 530-539.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG: um processo em construção.** 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PELOSI, M.B. **A tecnologia assistiva como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem:** uma parceria do Instituto Helena Antipoff e a Terapia Ocupacional da UFRJ. In: ARANHA, G.; SHOLL-FRANC, A. (Org.). Caminhos da Neuroeducação Rio de Janeiro: Ciência da Cognição, 2010. p.35-48.

PEREIRA, Erika Tamyres; MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque; ROSAL, Angélica Galindo Carneiro. **Comunicação Alternativa e aumentativa no transtorno do autismo:** impactos na comunicação. Rev. CoDAS. 32. Julho/2020.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983

SKINNER, B.F. (1953). **Science and human behavior** New York: MacMillan. "Ciência e comportamento humano", tradução de J.C. Todorov e R. Azzi. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial. 22. Set/2016.

WALTER, C.C.; NUNES, D.R. **Estimulação da linguagem em crianças com autismo**. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). Estimulação de linguagem: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. p.141-172.