



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA MARA PEREIRA

**ANÁLISE DOS EFEITOS DE UM PLANO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E
FUNCIONAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO**

NATAL /RN
MAIO/2014

DÉBORA MARA PEREIRA

**ANÁLISE DOS EFEITOS DE UM PLANO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E
FUNCIONAL DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Regina de Paula Nunes.

NATAL/RN
MAIO/2014

DÉBORA MARA PEREIRA

**ANÁLISE DOS EFEITOS DE UM PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NO
DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E FUNCIONAL DE UM ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Inclusiva. Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão social em contextos escolares e não escolares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Regina de Paula Nunes.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Débora Regina de Paula Nunes - UFRN
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Leila Regina de Paula Nunes - UFRJ
Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães - UFRN
Examinador interno

Prof. Jefferson Fernandes Alves - UFRN
Examinador interno suplente

NATAL/RN
MAIO/2014

A minha orientadora Débora Nunes, obrigada por me ensinar a buscar a qualificação da minha formação como pesquisadora através de seus exemplos de dedicação, responsabilidade, compromisso, ética, respeito, amor pelo que faz, e o mais admirável entre suas qualidades, a humildade pessoal e profissional. Sinto-me orgulhosa e honrosa de ter tido a oportunidade de ser orientada por uma professora tão sábia e humilde acima de tudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela sabedoria, força, respeito e humildade concedida nas oportunidades de evolução e aprendizado com as diferenças dos seres humanos;

A minha mãe, por ter persistido com seus ensinamentos de sabedoria materna e espiritual, assim como os incentivos aos estudos;

Aos meus tios e tias pelo intenso incentivo e torcida para alcançar sucesso acadêmico e estabilidade profissional;

A minha vovozinha querida que, infelizmente, não está mais entre nós, mas que desde a infância me ensinou valores morais e espirituais que me ajudaram a conduzir minha vida de uma forma íntegra e humana;

Ao meu grande amor, amigo e namorado Arthur, pelos incentivos, companheirismo, compreensão e apoio para finalização dessa pesquisa;

A minha grande amiga e confidente, Allyane Chacon, que sempre me incentivou a dar seguimento na carreira acadêmica, me ajudou a ampliar minha visão para ambições profissionais e por escutar minhas angústias e alegrias;

A minha grande amiga e parceira profissional e pessoal, Mariana Orrico, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos que nos aproximam a cada dia;

Para as minhas amigas da pós-graduação, Márcia Torres e Érika Soares, pelo companheirismo nas viagens aos congressos sobre educação especial e inclusiva, e pelos valiosos conhecimentos e contribuições para minha pesquisa e formação;

Aos meus amigos autistas que me ensinaram a respeitar e valorizar as diferenças humanas.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de que ocorre mas também o de quem intervém como objeto de ocorrências. Não sou apenas objeto História, mas seu sujeito igualmente.

(Paulo Freire)

RESUMO

Diante do paradigma da Educação Inclusiva, a presença de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino regular tem se tornado mais expressiva nos últimos anos. Estudos têm revelado, no entanto, uma deficitária participação acadêmica desses educandos na sala de aula comum. Dentre os fatores que contribuem para esse fenômeno destacam-se a precária formação docente e a escassez de estratégias que promovam o acesso desses educandos ao currículo regular. O objetivo do presente estudo foi desenvolver um instrumento que favorecesse a inclusão acadêmica de um educando com autismo por meio de procedimentos que pudessem, simultaneamente, dar poder ao professor. Nessa perspectiva, o estudo visou analisar os efeitos de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado de forma colaborativa com os professores, no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com autismo no contexto da educação infantil. Os dados foram coletados em uma escola particular, localizada na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, no decorrer do ano letivo de 2012. Além do educando com autismo, participaram do estudo uma professora titular, uma professora de apoio pedagógico e quatro professores auxiliares. A pesquisa utilizou delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base e tratamento), assim como procedimentos qualitativos de análise. O estudo foi realizado em três etapas: caracterização, linha de base e intervenção. A primeira compreendeu entrevistas com os pais e professoras do aluno, bem como a identificação de duas rotinas focos de intervenção. A segunda contemplou a análise do tempo de permanência do educando nas rotinas selecionadas na fase de linha de base. Na terceira o pesquisador elaborou, de forma colaborativa com os professores, um plano educacional individualizado (PEI) para o aluno. Por fim, o PEI foi implementado pelos professores. Os resultados indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do estudante nas tarefas acadêmicas e funcionais após o programa de intervenção.

Palavras-chave: Autismo; Plano Educacional Individualizado; Inclusão.

ABSTRACT

Given the paradigm of inclusive education, the presence of students with autism spectrum disorder in regular schools has become more significant in recent years. Studies have revealed, however, deficits in academic participation of these students in these settings. Among the factors contributing to this phenomenon include poor teacher training and the lack of strategies to promote curriculum access. The aim of this study was to develop an instrument that would promote academic inclusion of a student with autism through procedures that could simultaneously empower the teacher. In this perspective, the study aimed to analyze the effects of an Individualized Educational Plan (IEP), developed collaboratively with teachers, on the academic and functional development of a student with autism in an early childhood education setting. Data were collected in a private school located in the city of Natal in Rio Grande do Norte, in the course of the academic year 2012. In addition to the student with autism, one teacher, a specialized educator, and four teacher aides participated in the study. The research used a single subject quasi-experimental design (AB) as well as qualitative methods of data analysis. The study was conducted in three phases: characterization, baseline and intervention. The first comprised interviews with the child's parents and teachers, as well as the identification of two routines focus of intervention. In the second phase, the amount of time the student spent engaged in the selected routines during baseline was analyzed. In the third phase, the researcher prepared, collaboratively with the teachers, an individualized educational plan (IEP) for the student. Finally, the IEP was implemented by the teachers. The results indicated qualitative and quantitative changes in student's participation in academic and functional tasks after the intervention program.

Keywords: Autism; Individualized Education Plan; Inclusion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

TGD - Transtorno Global do desenvolvimento

PEI - Plano Educacional Individualizado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de aula onde estuda McQueen.....	62
Figura 2 - Variáveis do estudo: Plano Educacional Individualizado e desenvolvimento nas atividades	67
Figura 3 - Ciclo de engrenagem do PEI.....	77
Figura 4 - McQueen utilizando o sistema de troca de figuras.....	95
Figura 5 - McQueen realizando a atividade sobre o seu final de semana.....	95
Figura 6 - McQueen realizando atividade acadêmica.....	98
Figura 7 - McQueen utilizando sistema de comunicação alternativa durante lanche na sessão.....	100
Figura 8 - McQueen se comunicando com Lizzie.....	100
Figura 9 - McQueen expressando hipersensibilidade auditiva.....	101
Figura 10 - Escrita do nome de forma espontânea na fase de Linha de base.....	107
Figuras 11 - Estratégias de escrita do nome de McQueen na fase da intervenção.....	107
Figura 12 - Tipo de atividade de escrita diária realizada por McQueen na linha de base.....	108
Figura 13 - Registro sobre o final de semana por meio da fotografia.....	108
Figura 14 - Registro do final de semana feito por McQueen.....	109
Figura 15 - Tarefa de percepção do esquema corporal- intervenção.....	109
Figura 16 - McQueen tomando suco na mamadeira antes da intervenção.....	111
Figura 17 - McQueen tomando suco na mamadeira.....	111
Figura 18 - Sieriação com três cores.....	112
Figura 19 - Relação quantidade – numeral.....	112
Figura 20 - Registro escrito numérico por meio do modelo.....	112
Figura 21 - Quantificação do número de letras dos vocábulos do projeto sobre o trânsito.....	112

Figura 22 - McQueen brincando de roda com os colegas de sala.....	113
Figura 23 - McQueen recebendo apoio da colega na hora da atividade.....	113
Figura 24 - McQueen realizando atividade de forma inadequada.....	114
Figura 25 - Atividade sobre o final de semana de McQueen na fase de linha de base.....	115
Figura 26 - A participação de McQueen numa atividade acadêmica.....	117
Figura 27 - Professora Mate orientando a atividade de McQueen.....	118
Figura 28 - McQueen realizando uma atividade de desenho e escrita sobre o projeto de trânsito.....	119
Figura 29 - Finalização da atividade sobre o trânsito.....	119
Figura30 - Manipulação de massa de modelar com o grupo.....	119
Figura 31 - McQueen realizando a atividade sobre o projeto de trânsito.....	119
Figura 32 - Aprendizagem cooperativa.....	120
Figura 33 - McQueen tomando suco na mamadeira no colo da professora auxiliar.....	122
Figura 34 - McQueen, diante do lanche, brincando com carrinhos.....	122
Figura 35 - McQueen solicitando seu lanche para Lizzie.....	123
Figura 36 - McQueen tomando suco no copo descartável.....	124
Figura 37 - McQueen se comunicando com a professora de apoio através dos cartões.....	124
Figura 38 - McQueen no lanche da escola, pipoca e suco.....	124
Figura 39 - Generalização do uso dos cartões.....	125
Figura 40- Colega da turma ajudando McQueen a lavar as mãos sujas de tinta.....	125
Figura 41- Iniciativa de comunicação de uma colega de sala utilizando a CAA.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das cinco entidades diagnósticas que compunham os TGD.....	21
Quadro 2 - Estudos nacionais que versam sobre o ensino/consultoria colaborativa como estratégia para promoção de inclusão de educandos em situação de deficiência publicados entre 2000 e 2012.....	42
Quadro 3 - Descrição dos questionamentos para um PEI como instrumento para acesso ao currículo regular.....	52
Quadro 4 - Índice de concordância do nível de participação do aluno nas tarefas de letramento e lanche, entre a assistente e a pesquisadora.....	74
Quadro 5 - Organização sistemática do “Ciclo de Engrenagem” do PEI.....	81
Quadro 6 - Panorama geral quantitativo das sessões experimentais.....	90
Quadro 7- Reflexão da professora Mate sobre fragmentos de linha de base das sessões 1 e 2.....	91
Quadro 8 - Reflexão da professora auxiliar, Lizzie, sobre sessões de linha de base.....	93
Quadro 9 - Reflexão de Mate sobre a fase de intervenção.....	96
Quadro 10 - Reflexão da Lizzie sobre sua própria prática.....	98
Quadro 11- Expectativas dos pais de McQueen.....	102
Quadro 12 - Priorização de objetivos para McQueen.....	103
Quadro 13 - Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no PEI de McQueen.....	105
Quadro 14 - Registro avaliativo no PEI de McQueen.	106
Quadro 15- Desempenho no lanche.....	110
Quadro 16- Desempenho de McQueen em matemática.....	111

.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de permanência do aluno na tarefa de escrita.....	113
Gráfico 2- Tempo de permanência do aluno na tarefa do lanche.....	121

SUMÁRIO

JUSTIFICATIVA.....	16
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	21
1.1 CARACTERÍSTICAS DOS TEA.....	21
1.2 TEORIAS SOBRE O AUTISMO.....	24
CAPÍTULO 2 TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM ESPECTRO AUTÍSTICO.....	27
CAPÍTULO 3 PRÁTICAS COLABORATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR.....	38
CAPÍTULO 4 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO.....	50
CAPÍTULO 5 METODOLOGIA.....	58
5.1 PARTICIPANTES.....	58
5.1.1 AGENTE DE INTERVENÇÃO.....	60
5.1.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	61
5.1.2.a Estrutura física.....	61
5.1.2.b Equipe.....	61
5.1.2.c A Sala de Aula de McQueen.....	62
5.1.3 MATERIAL.....	63
5.1.4 INSTRUMENTO.....	63
5.1.5 TEMPO DE DURAÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	64
5.1.6 DELINEAMENTO DE PESQUISA.....	64
5.1.7 VARIÁVEIS.....	66
5.1.8 ASPECTOS ÉTICOS.....	69
5.1.9 PROCEDIMENTOS GERAIS.....	69
5.1.9.a Etapa 1: Caracterização.....	71
5.1.9.b Etapa 2- Linha de base.....	75
5.1.9.c Etapa 3: Intervenção.....	75
CAPÍTULO 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	83

6.1.a Efeitos da intervenção na elaboração do plano de ensino individualizado do aluno.....	83
6.2.b Efeitos da intervenção na formação docente.....	88
6.3.c Elaboração e desenvolvimento do Plano Individualizado de ensino de McQueen.....	102
6.4.d Avaliação dos efeitos do PEI no tempo de permanência do aluno nas tarefas acadêmicas.....	113
6.5.e Avaliar as percepções dos professores quanto aos efeitos do PEI na participação do aluno.....	129

CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
---	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
--	------------

APÊNDICES.....	150
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da família.....	151
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das docentes...	153

ANEXOS.....	155
Anexo A - Parecer Consubstanciado Do CEP.....	156
Anexo 1 - Roteiro de entrevista para as professoras.....	159
Anexo 2 - Roteiro de entrevista para os pais.....	161
Anexo 3 - Termo de autorização de filmagens para os pais dos alunos.....	162
Anexo 4 - Projeto Curricular da turma.....	163
Anexo 5 - Pauta da reunião sobre o PEI.....	176
Anexo 6 - Modelo do PEI da escola Alexandre Bacchi.....	177
Anexo 7 - Entrevista semiestruturada sobre validação social com a professora.....	178

JUSTIFICATIVA

Meu interesse pela educação especial e inclusiva teve início em 2007, quando atuei como professora de apoio pedagógico particular de um adolescente com espectro do autismo. Minha função era reforçar os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. A mãe do aluno se queixava que, na escola, ele tinha dificuldades de interagir com os professores e colegas. Além disso, sentia o desinteresse da instituição e dos professores em buscar formas de interagir com o filho, de ensiná-lo e avaliá-lo.

Os relatórios escolares indicavam apenas as dificuldades do adolescente, incluindo os problemas de compreensão e expressão oral e escrita, erros ortográficos de palavras simples, como palavras incompletas e disformes. Destacava-se, ainda, a dificuldade de socialização, uma vez que não aceitava participar de atividades em grupo e interagia pouco com os colegas. Os professores do aluno revelaram dificuldades de avaliá-lo, principalmente em razão de sua introspecção.

Essas demandas me inquietavam e me desafiavam na busca por estratégias de ensino e aprendizagem que melhorassem a participação do aluno em sala de aula. Os caminhos trilhados perpassaram por pesquisas constantes, adaptação curricular, leituras de livros sobre o autismo, intervenções e planos individualizados, avaliação da prática, os quais resultaram na monografia da formação inicial como pedagoga, intitulada “Possibilidades de aprendizagem e de adaptação curricular com um aluno com Síndrome de Asperger”.

A experiência de estágio de conclusão do curso de pós-graduação em Arteterapia e Educação do Ser foi outro fator que me impulsionou a prosseguir na temática sobre Autismo. Esse trabalho de conclusão de curso, denominado “Conexões entre ‘dois mundos’: Os recursos arteterapêuticos como mediadores das relações inter e intrapessoais dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autístico”, foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande do Norte (APAARN), uma instituição filantrópica que atende pessoas com Transtorno do Espectro Autístico e outros transtornos do desenvolvimento. Apesar da pesquisa não ter o caráter de ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos, as mães

apresentaram interesse de que seus filhos recebessem esse tipo de intervenção, tendo em vista as dificuldades de escolarização nas escolas públicas.

O terceiro motivo refere-se a algumas experiências como mediadora de encontros de formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Natal/ RN. Durante esses momentos, alguns docentes relataram suas angústias frente às demandas específicas dos alunos com TEA. De forma polêmica abordaram elementos que convergem com a literatura nacional, tais como dificuldades de participação desses alunos na sala de aula comum, dificuldades de articulação entre o professor da sala de aula comum e do AEE, assim como dificuldades dos professores em propor objetivos, atividades e recursos coerentes com as necessidades educacionais e comportamentais apresentadas pelos alunos com TEA.

Esses aspectos deficitários, portanto, suscitam a urgência de intervenções colaborativas nas escolas, de maneira a promover, com os profissionais envolvidos, momentos de reflexão, discussão e implementação de ações em prol da inclusão educacional.

Por meio das discussões nas disciplinas do PPGED (Programa de Pós-graduação de Educação) e de pesquisas em periódicos, revistas eletrônicas, teses e dissertações brasileiras também constatei um número incipiente de pesquisas envolvendo sujeitos com TEA, principalmente nos espaços escolares. Observei que era, ainda, mais inexpressiva a quantidade de investigações que versam sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) com autistas. A literatura nacional evidenciou, também, a falta de estudos empíricos desse objeto do conhecimento, prevalecendo pesquisas descritivas.

Minha trajetória acadêmica e minha experiência profissional me levaram à produção da presente dissertação, intitulada Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre o autismo têm sido produzidos desde a década de 1940 nas mais diversas áreas do conhecimento. Na atualidade, coexistem muitas hipóteses sobre as causas dessa condição, hoje denominada de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O TEA é, portanto, diagnosticado por critérios clínicos e compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, relacionado a etiologias variadas. Essa complexa síndrome tem como principal marca os prejuízos sociocomunicativos e comportamentais.

No Brasil, a presença de educandos com TEA em contextos regulares de ensino tem aumentado de forma expressiva nas últimas décadas. Ancorado no Paradigma da Educação Inclusiva, o país produziu um vasto arcabouço legal no que tange as políticas de escolarização de alunos com esse diagnóstico, assim como de outros educandos que evidenciam necessidades educacionais especiais. Esses dispositivos, de uma forma geral, garantem o acesso dessa população aos sistemas regulares de ensino, porém, não subsidiam a permanência, com sucesso, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas nesses espaços.

A precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com esses educandos é apontada como um dos principais desafios. De forma específica, a literatura revela que, ao trabalhar diretamente com os alunos com TEA no cotidiano da escola, os docentes são tipicamente invadidos por sentimentos que vão da indiferença à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses estudantes.

Percebe-se, ainda, dificuldades dos sistemas escolares em oferecer um currículo que contemple as singularidades dessa população. A forma como são preparados e ensinados os conteúdos para esses educandos é de fundamental importância para se efetivar o aprendizado acadêmico. De acordo com Glat (2007), “a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados” (GLAT, 2007, p.25). Nesse contexto, é possível compreender porque algumas pesquisas revelam que a maioria dos alunos com TEA não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas.

É imperativo, portanto, a reformulação do sistema escolar, desde a reconstrução dos seus currículos até a busca por práticas que respeitem as particularidades de cada sujeito. Nessa perspectiva, a individualização do ensino é compreendida como a primeira condição para se efetivar a educação inclusiva (BAYER, 2011). Essa proposta envolve a estruturação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que consideram as especificidades de cada aluno, de forma a garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser uma forma de operacionalizar a individualização do ensino. Ele é definido como um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado colaborativamente, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Ele contempla respostas educacionais fundamentais para o sucesso das ações dos docentes nas salas de aula, e ainda se caracteriza como instrumento norteador do ensino e aprendizagem do aluno.

O PEI ainda não é uma prática comum no Brasil e por isso é necessário mais estudos que possam avaliar sua efetividade nas escolas. É primordial, ainda, que as políticas públicas ofereçam condições para que sua prática seja bem difundida pelos docentes, evitando que seja concebido como um mero instrumento burocrático de inclusão. Assim, a formação em serviço, em uma perspectiva colaborativa, torna-se uma ação promissora nesse contexto.

Em face da relevância desses aspectos, o trabalho teve como objetivo central analisar as contribuições do processo de construção e execução de um Plano Educacional Individualizado para um aluno com diagnóstico de autismo regularmente matriculado em uma escola regular. De forma específica, o estudo visou elaborar e desenvolver, em colaboração com os professores, um PEI para um aluno com diagnóstico de autismo, além de analisar seus efeitos na participação do discente nas tarefas acadêmicas e ainda considerar as percepções dos professores quanto aos efeitos do Plano.

O trabalho encontra-se dividido em sete capítulos. No primeiro são descritas as principais características do TEA e teorias psicológicas sobre essa síndrome, tais como, a Teoria da Mente Deficitária, a Teoria do Déficit nas Funções Executivas e a Teoria da Coerência Central Franca (DOURADO, 2012; BOSA 2001). No segundo é trilhada a trajetória de escolarização de estudantes com esse diagnóstico em

escolas regulares. Assim, são discutidos os fatores que contribuem para o acesso, a permanência e o sucesso dessa população nos sistemas de ensino regular. O terceiro descreve práticas e pesquisas colaborativas de formação docente e inclusão escolar que sustentam a relevância de ações reflexivas, dialógicas e cooperativas entre o professor da sala de aula comum e o professor especialista. O texto descreve ainda as características e contribuições do ensino e consultoria colaborativa para a prática da educação inclusiva.

O quarto capítulo trata do Plano Educacional Individualizado, elementos essencial para sua constituição, como ele é concebido em alguns contextos internacionais, bem como as possibilidades de sua aplicação nas escolas brasileiras a favor do acesso e permanência de alunos com deficiência na escola regular.

No quinto capítulo a metodologia é descrita. Nesse segmento são apresentados os participantes do estudo, o local onde a investigação ocorreu e as justificativas para a adoção de um delineamento de pesquisa quase-experimental (A-B) intrassujeito. Os resultados da pesquisa, sob uma perspectiva qualitativa e quantitativa, são descritos no sexto capítulo. A dissertação é finalizada no capítulo 7 com as "considerações finais", onde são expostas as contribuições, limitações da pesquisa e ideias para futuras investigações.

CAPÍTULO 1 TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

Eu não existiria sem meus genes, tudo em mim depende deles. Mas meus genes, por si sós, são insuficientes. É unicamente pelos dados simultâneos dos genes e do meio que atinjo um certo grau de complexidade, a partir do qual posso tornar-me coautor de mim mesmo, possuidor e gerador de uma liberdade quase limitada.

Albert Jacquard apud Garcias, 2013.

1.1 Características dos TEA

A quarta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) utilizava o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para referir-se a um conjunto de síndromes caracterizadas por prejuízos nas habilidades sociais, de comunicação e manifestação de comportamentos/interesses atípicos. Essa designação partia de um consenso científico de que a classificação do Transtorno englobava condições distintas que interconectavam as sintomatologias em comum (DOURADO, 2012). As cinco entidades diagnósticas que compunham os TGDs eram Transtorno autista, transtorno de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrador da Infância e Autismo atípico. A descrição de cada uma dessas condições está no quadro 1, abaixo.

Quadro 1

Descrição das cinco entidades diagnósticas que compunham os TGD

Transtornos	Características
Transtorno Autista	Considerado um dos transtornos de maior incidência entre os TGD, afetando homens em proporção quatro vezes superior as mulheres. Pessoas acometidas apresentam, antes dos 3 anos, alterações qualitativas nos processos cognitivos, na comunicação, socialização, interesses e padrões de comportamentos restritivos e/ou atípicos. (BRASIL, 2013)
Transtorno de Rett	Condição que afeta, primordialmente, as mulheres. Caracteriza-se pela estagnação do desenvolvimento, desaceleração do crescimento do perímetro cefálico e tendência ao isolamento

	social. Pessoas com essa síndrome podem, também, apresentar regressão psicomotora, perda da fala adquirida e movimentos estereotipados das mãos. (MERCADANTE ET AL, 2006).
Transtorno de Asperger	Transtorno neurobiológico prevalente no sexo masculino. Essa condição é caracterizada pelos prejuízos na interação social, interesses e comportamentos limitados. As pessoas com essa síndrome podem apresentar fluxo de desenvolvimento precoce, sem retardo clinicamente significativo na linguagem falada. (KLIN, 2006)
Transtorno Desintegrador da Infância (TDI)	O TDI é uma condição rara que afeta as bases neurológicas ocasionando um grave retardo mental. São observados prejuízos na linguagem expressiva, linguagem receptiva, comportamentos adaptativos, habilidades motoras, interação social ou controle de esfíncteres. (NUNES; PINHEIRO, 2011).
Autismo Atípico	Também nomeado de Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, abrange comprometimentos graves no desenvolvimento da capacidade de interação social recíproca, nas habilidades comunicativas ou padrão estereotipado de atividades, comportamentos e interesses, contudo, não suficientes para atingir os critérios de um dos outros diagnósticos. (NUNES, 2013)

As classificações diagnósticas são, no entanto, mutáveis, uma vez que refletem evidências e consensos acumulados em um determinado momento histórico. Nesse sentido, necessitam de aperfeiçoamento constante à medida que surgem novas evidências científicas e novos consensos sociais (BRASIL, 2013). Assim sendo, o novo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), lançado em 2013, propôs uma nova nomenclatura dimensional, substituindo o termo TGD por Transtorno do Espectro do Autismo. Ao invés de cinco condições, o TEA é compreendido como um único transtorno que pode apresentar graus variados de habilidades e comprometimentos, extrapolando os limites da categoria dos TGDs.

Estudos epistemológicos internacionais indicam que os TEA afetam 1 em cada 160 indivíduos (ELISABBAGH, 2012). No contexto nacional, Paula e colaboradores (2011) encontraram um em cada 370 brasileiros com a síndrome. Isso significa que, aproximadamente, 570 mil brasileiros apresentam algum grau de autismo (PAULA e cols., 2011).

Em termos gerais, os TEA possuem, em comum, prejuízos sociocomunicativos e comportamentos/interesses atípicos que variam de um nível brando a severo (APA, 2011). Entre 30% e 50% das pessoas afetadas não desenvolvem a fala como meio de comunicação, e dos que verbalizam, muitos apresentam estereotípias verbais, como a ecolalia (WALTER; NUNES, 2009). Outros comprometimentos também são evidenciados como, por exemplo, nos aspectos não verbais de comunicação, a saber, expressões faciais pobres, dificuldades em manter contato ocular, carência no uso de gestos convencionais (dar tchau, apontar) e uso de pessoas como ferramentas para alcançar objetos.

Muitos desenvolvem interesses por artefatos atípicos às crianças de sua idade, como galhos de plantas, embalagens vazias ou objetos girantes. Quando manipulam brinquedos, podem criar formas incomuns de manuseio, uma vez que os objetos tendem a ser atrativos pelos estímulos que promovem e não por suas funções. Desta maneira, vão criando suas próprias formas de relacionamento com o mundo.

Uma parcela expressiva desses indivíduos evidencia déficits cognitivos (DOURADO, 2012). A literatura, no entanto, sugere que, aproximadamente, 10% apresentam “ilhas” de habilidades (KLIN, 2006). Isso significa que podem apresentar ótimo desempenho em campos específicos, como uma memória excepcional, habilidade precoce em leitura (hiperlexia), dons artísticos como desenhos detalhados, habilidades avançadas por máquinas, computadores, eletrônica, assim como conhecimento profundo em áreas de seu interesse. Destarte, são necessários mais estudos que investiguem não somente as deficiências como também as competências sociais e cognitivas destes indivíduos.

Há, ainda, algo no comportamento autista que sugere o isolamento e a solidão que não tem a ver com estar apenas fisicamente, mas com estar mentalmente isolado (FRITH, 1991 apud RIVIÈRE, 2004). Esse isolamento mental ocasiona a dificuldade em estabelecer relações com o outro, implicando numa noção de sujeito complexo. A compreensão dessa complexidade que envolve o estado de “alienamento” ou “fuga da realidade” pode ser atribuída ao fato dessa população apresentar precárias habilidades metacognitivas que os impossibilitam de compreender adequadamente o ponto de vista, as ideias e sentimentos do outro, bem como de si mesmo.

O processamento de estímulos sensoriais pode ser atípico, resultando em hiper ou hipossensibilidade visual, auditiva, olfativa, gustativa e/ou tátil (HEFLIN; ALAIMO, 2007 apud NUNES, 2009). Essas alterações sensoriais podem afetar a inclusão social e acadêmica de estudantes com autismo no contexto escolar. Em uma sala de aula decorada com painéis coloridos, por exemplo, é provável que um estudante com TEA exiba condutas autolesivas ou frequentes estereotipias.

Uma das possíveis causas desses comportamentos atípicos pode advir de sua hipersensibilidade visual, fazendo com que simples artefatos visuais sejam percebidos como grande fonte de estresse. Por outro lado, existem casos de alunos que ficam concentrados por muito tempo em estímulos visuais de um ambiente, como por exemplo, no movimento do ventilador ou nas cores produzidas pelo tênis do colega. Esses alunos, possivelmente, apresentam hipossensibilidade a estímulos, fazendo com que "busquem" fontes de estimulação como uma forma de autorregulação do organismo.

Essas são algumas das características presentes no quadro sintomatológico de pessoas com TEA, descritas pela literatura. No entanto, não há um consenso sobre a causa específica do transtorno. O que existe na atualidade são algumas teorias psicológicas que têm sido desenvolvidas ao longo da história para explicar a sua sintomatologia.

1.2 Teorias sobre o Autismo

Na década de 40 a descrição de autismo estava relacionada a fatores psicológicos associados a problemas de relacionamento de autistas com suas mães. Atualmente defende-se uma hipótese baseada na associação de fatores genéticos e ambientais, que podem afetar a constituição das redes neuronais desses sujeitos, embora não se saiba o modo como essa interação afeta o desenvolvimento cerebral (KLIN, 2006).

Ainda que não se tenha uma única explicação para esse fenômeno, coexistem alguns modelos teóricos contemporâneos que concebem possíveis justificativas para os sintomas. Destacam-se a Teoria da Mente Deficitária (T.M), a

Teoria do Déficit nas Funções Executivas (TDFE) e a Teoria da Coerência Central Franca (TCCF) (DOURADO, 2012; BOSA 2001), descritas na sequencia.

Teoria da Mente compreende a capacidade de atribuir estados mentais (pensamentos, desejos e crenças que movem o ser humano) às outras pessoas, por meio de um processamento rápido das informações oriundas do ambiente social. É considerada uma *teoria* porque tais estados não são diretamente observáveis, e o sistema pode ser usado para fazer previsões sobre o comportamento dos outros (TONELLI, 2011). A existência de uma *teoria da mente* pode ser respaldada nos estudos de Frith, Baron-Cohem e Alan Leslie (FRITH, 2009 apud DOURADO, 2012). Esses pesquisadores partem do pressuposto que os bebês nascem com mecanismos inatos do desenvolvimento, os quais possibilitam o acúmulo de importantes informações sobre o mundo. É como se o cérebro tirasse cópias da realidade, pessoas e coisas, e arrastasse esse mundo para o interior da própria mente.

Por apresentar alterações nos circuitos cerebrais que computam informações sobre o meio ambiente, as pessoas com autismo sofrem limitações na realização dessas cópias ou representações mentais. Por isso, possuem uma *teoria da mente deficitária* (PACHECO, 2012), que limita a percepção e predição de emoções, intenções e atitudes dos outros. Em consequência disso, surgem os déficits sociocomunicativos.

A segunda teoria proclama que pessoas com autismo apresentam déficits nas funções executivas. De acordo com Capovilla e colaboradores (2007) as funções executivas referem-se a aspectos cognitivos complexos que envolvem atenção, planejamento, flexibilidade de pensamento, seleção de informações, integração de informações atuais com aquelas previamente memorizadas, planejamento, monitoramento e memória. Pelo fato de a população com autismo apresentar alterações em áreas do córtex pré-frontal, região corresponsável por essas funções, justifica-se uma série de dificuldades executivas, a exemplificar, manter e alternar a atenção em informações necessárias para completar uma tarefa, planejar e organizar ações, assim como inibir os próprios impulsos.

Uta Frith (2009) afirma que pessoas com autismo não desenvolvem a habilidade cognitiva de integrar diversas fontes de informações disponíveis de um contexto coerente e significativo como as pessoas neurotípicas (SCHMIDT, 2012).

Por isso, apresentam um entendimento fragmentado sobre os objetos e informações que explicam a pouca habilidade de generalização, a tendência por raciocínios repetitivos e sequenciais, em detrimento de atividades de raciocínio e integração. Este estilo cognitivo específico, denominado de Teoria da Franca Coerência Central, (FRITH, 2003) também pode ser considerado uma habilidade que as permitem perceber os estímulos visuais de forma diferenciada, como o processamento especializado em detalhes, talentos especiais e fixação por coisas inusitadas. Tais aspectos sociais e cognitivos têm contribuído para desmistificar, em parte, as concepções caricatas da sociedade em relação aos indivíduos com TEA. Contudo, ainda não cobrem toda a extensão de diferenças individuais ao longo do espectro.

Ao longo dos anos, as diversas concepções e práticas em relação a essas diferenças determinaram a trajetória de participação social desse grupo, como o acesso a escolarização, que será discutido adiante.

CAPÍTULO 2 TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM ESPECTRO AUTÍSTICO

No Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação para todas as pessoas, é observado, de forma mais recorrente, a publicação de uma série de aparatos legais que tratam da inclusão escolar, social e laboral de pessoas em situação de deficiência. Esses textos normativos foram também inspirados em documentos internacionais como Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais.

O direito de todas as pessoas à educação foi inicialmente concebido pela Declaração Universal de Direitos Humanos e fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que teve como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Reafirmando o compromisso com a Educação para todos, foi realizada a Conferência Mundial sobre as NEE, em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, onde se reconheceu a urgente necessidade de incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Essa ação política visou garantir o **acesso**, a **permanência** e o **sucesso** de alunos com deficiência nos sistemas de ensino regular.

Inspirada nos supracitados documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) orienta as escolas a adotarem currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às necessidades de cada aluno, assegurando terminalidade específica e garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. Em consonância com esse documento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em 2001, afirma, que os *sistemas de ensino*

devem matricular **todos** os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com **necessidades educacionais especiais**, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva redimensionou a configuração da Educação Especial, assim como de seu público alvo. Os serviços da Educação Especial passaram a ser ofertados através do Atendimento Educacional Especializado, compreendido como um

conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a).

Os serviços da Educação Especial, antes ofertados aos alunos com necessidades educacionais especiais, passam a ser disponibilizados a um público alvo específico: educandos com deficiências, altas habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Tradicionalmente, esses sujeitos recebiam esses serviços em substitutivo ao ensino comum. Atualmente, em razão do Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, eles passam a ser atendidos em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo em vista a nova modalidade transversal da Educação especial.

Em consequência destas determinações legais foi observado, nos últimos anos, aumento expressivo no número de matrículas de educandos em situação de deficiência em classes regulares. Nesse grupo estão aqueles diagnosticados como autistas que, segundo os dados do INEP, tiveram maior acesso às escolas comuns. Em 2006, por exemplo, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico matriculados em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624. (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013).

Embora o acesso dessa população às instituições comuns venha, paulatinamente, crescendo nos últimos anos, é necessário compreendermos como vem se desenvolvendo o processo de escolarização desses sujeitos. Em outras

palavras, é relevante investigar como as escolas regulares estão se preparando para recebê-los.

Os documentos oficiais e a literatura científica sinalizam que, nos últimos anos, distintas ações/estratégias foram desenvolvidas a fim de garantir a participação do aluno com autismo nas classes comuns brasileiras (BRASIL, 2004, 2006 e 2013). Dentre elas, podemos destacar o modelo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (GLAT; PLETSCHE, 2011) e o apoio do professor auxiliar ou acompanhante terapêutico. (GOMES E MENDES, 2010; PARRA, 2009; NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013).

Embora o AEE se constitua como uma das peças centrais no processo de inclusão, seus efeitos no processo de escolarização de educandos com autismo têm suscitado amplos debates (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013). Lazerri (2010), por exemplo, argumenta que este tipo de atendimento não garantiu a permanência de estudantes autistas em sala de aula comum. A referida autora, ao investigar o processo de escolarização de alunos com autismo e psicose em seis escolas gaúchas, concluiu que, com a extinção das classes especiais na região, os estudantes com autismo foram inseridos nas escolas comuns, recebendo atendimento educacional especializado. Contudo, essa inserção veio acompanhada de deficitária participação desses estudantes nas atividades desenvolvidas em sala. De acordo com a autora, esses alunos, em razão de seus “poucos minutos de concentração”, frequentemente saíam correndo da sala de aula e do AEE para outros ambientes da escola, como o pátio.

Apesar da promulgação do contraturno para o AEE, houve um acordo entre os pais e as escolas estudadas por Lazerri (2010) para que os alunos fossem retirados da sala de aula para receber o AEE. Portanto, os achados dessa pesquisa, em consonância com outros estudos (BÜRKLE, 2010 e BAPTISTA, 2011) indicam dificuldades de implementação da regulamentação federal no âmbito dos municípios. Isso sugere uma necessária avaliação e acompanhamento de políticas públicas, assim como o incentivo de pesquisas e implementação de práticas que reformulem as formas organizativas de inclusão escolar e aprendizagem desses estudantes no país.

A segunda estratégia adotada para viabilizar a inclusão de alunos com autismo é a presença de um professor auxiliar na sala de aula regular. Esse profissional, descrito na literatura como acompanhante terapêutico, auxiliar pedagógico, acompanhante pedagógico, acompanhante educacional, mediador, entre outros (PARRA, 2009; GOMES, MENDES, 2010; NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013) fornece suporte pedagógico para alunos com NEE os quais necessitam de um atendimento mais individualizado em sala de aula. A prática de contratar um professor auxiliar tem sido uma alternativa cada vez mais difundida nas escolas privadas, e já encontradas em escolas públicas (GLAT, PLETSCHE, 2010; PARRA, 2009). No entanto, é preciso saber se esta estratégia de inclusão está viabilizando o acesso ao currículo de alunos com TEA.

O papel do professor auxiliar no processo de escolarização de alunos com TEA foi retratado nas pesquisas conduzidas por Gomes e Mendes (2010) e Parra (2009). O primeiro estudo versou sobre a escolarização de alunos com autismo inseridos em salas comuns nas escolas municipais da cidade de Belo Horizonte. Nele foi constatada uma alta porcentagem de professores auxiliares em classes onde alunos com autismo estavam matriculados. De forma específica 40% dos alunos na educação infantil, 90% do 1º ciclo e 40% do 2º e 3º ciclos possuíam esse tipo de apoio.

Os resultados das entrevistas conduzidas com 33 professores das escolas investigadas revelaram que nenhum tipo de adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos era feito para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com TEA. Adicionalmente, cerca de 30% desses alunos, oriundos do 2º e 3º ciclos e a metade dos alunos do 1º ciclo ficavam “às vezes” em sala de aula, e aproximadamente 90% dos alunos com autismo não acompanhavam os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelos professores.

A presença desse profissional parece, portanto, não garantir a permanência de alunos autistas em sala aula, tampouco o seu aprendizado. Além dos dados acima descritos, essa suspeita embasa-se na falta de preparação do professor auxiliar para educar esses alunos. Como revelou o estudo de Gomes e Mendes (2010), 40% dos alunos da educação infantil, 90% do 1º ciclo e 40% do 2º e 3º ciclos eram acompanhadas por professores auxiliares que possuíam apenas o ensino médio.

A partir dos dados da referida pesquisa podemos inferir que apesar da dedicação integral do professor auxiliar aos estudantes com TEA, a sua “bagagem” de conhecimentos e experiências é insuficiente para acolher as demandas desse alunado. Sua precária formação não o instrumentaliza adequadamente para oferecer alternativas diferenciadas de acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Isso é agravado ainda mais pela ausência de colaboração entre as auxiliares e o professor da sala de aula comum.

A precária formação do professor auxiliar pode suscitar práticas assistencialistas e tutelares (Gomes e Mendes, 2010; Guareschi e Naujorks, 2008). Vale ressaltar, no entanto, que a precarização formativa não ocorre apenas com o professor auxiliar. De acordo com Glat e Pletsch (2004), esse fenômeno é observado ainda tanto nos professores de ensino comum quanto nos que atuam nos serviços de educação especial. As referidas autoras argumentam que os primeiros não possuem experiência com estudantes com autismo ou com outros comprometimentos graves. Adicionalmente, não conseguem dar conta do grande número de alunos e de suas especificidades. Por outro lado, os professores especializados possuem conhecimentos específicos e experiência com vários tipos de deficiências, no entanto, sinalizam a falta de apoio multidisciplinar como um dos maiores desafios.

Em consonância com os achados de Gomes e Mendes (2010), Parra (2009) discute sobre a função do Acompanhante Terapêutico como forma de “auxiliar” no processo de inclusão de educandos com autismo. Os dados desse estudo evidenciaram que, apesar desse tipo de apoio ser cada vez mais comum nas escolas regulares, a indefinição de sua função ocasionou sobrecarga de trabalho a esse profissional. Em outras palavras, a aprendizagem dos alunos com TEA passou a ser responsabilidade do auxiliar e o papel do professor regente foi minimizado.

A dependência do professor auxiliar para instruir os alunos com deficiência é tratada em estudo conduzido por Broer e Giangreco (2005). Nesse trabalho, realizado nos Estados Unidos, alunos com deficiência intelectual descreveram suas experiências com os professores auxiliares ou paraprofissionais. Os estudantes afirmaram passar a maior parte do tempo com esses profissionais, pelo fato dos professores da sala de aula comum estarem sempre muito ocupados. É importante salientar que as instruções ofertadas por esses paraprofissionais foram

consideradas pouco significativas e imbuídas de estigmatização. Além disso, os alunos investigados tendiam a conceber esses profissionais como “mãe”, “pai”, “amigo” e “protetor”, alterando, assim, a sua função educacional (BROER; GIANGRECO, 2005).

No contexto brasileiro não é diferente. Em estudo conduzido por Nunes e colaboradores (2013), realizado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, foi observado que as professoras regentes tendiam a deixar seus alunos com deficiência sob os cuidados ou proteção das mediadoras. A alternativa de contratar paraprofissionais para atuarem estritamente com os alunos com deficiência nas escolas regulares parece trazer efeitos negativos para a atuação pedagógica docente. Em última instância, essa prática afeta o desenvolvimento educacional dos alunos.

Estudos dessa natureza alertam que a responsabilidade da inclusão escolar de alunos com deficiência não pode estar nas mãos de um só profissional. De fato, o Parecer CNE/CEB n/ 17/2001 afirma que “o corpo docente, e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (BRASIL, 2001a, p.7). Cabe, nessa discussão, elencar os conhecimentos que os professores precisam se apropriar no que se refere ao trabalho com alunos com TEA ou outros sujeitos em situação de deficiência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por exemplo, revela que o docente deve ter

conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2002).

O documento acima assinalado propõe, portanto, a formação de um profissional com conhecimentos amplos, capaz de responder às demandas da diversidade na escola regular. Ele falha, no entanto, em descrever quais conhecimentos específicos são necessários para atuar junto a esses educandos.

Se as próprias diretrizes de formação propõem a formação docente generalista, o que fazer com as especificidades das deficiências, transtornos e dos outros grupos que compõem a diversidade na escola? Seria possível um só professor dar conta de tantas peculiaridades existentes no cotidiano escolar? Acreditamos que não há formação especializada que atenda a toda diversidade

humana com suas diferentes formas de ser e agir sobre o mundo. Assim sendo, muitas pesquisas tem revelado a urgente necessidade da formação docente na escolarização de estudantes com TEA. (SUPLINO, 2007; PRAÇA, 2011; LOPES, 2011)

Suplino (2007) analisou o processo de inclusão de dois alunos com autismo em classes regulares da educação infantil no Rio de Janeiro, a partir da análise das interações entre esses educandos e suas respectivas professoras. Na discussão da pesquisa, a autora enfatizou falhas significativas na formação das docentes e nos procedimentos pedagógicos adotados por elas. A autora considerou que esses fatores comprometeram a efetiva participação dos sujeitos autistas nas atividades escolares.

Em estudo semelhante, Praça (2011) investigou a inclusão de um aluno autista matriculado em uma sala regular do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Juiz de Fora, MG. A pesquisadora transformou seu interesse em seu objeto da pesquisa, dedicando-se ao tema devido ao seu próprio sentimento de despreparo e inexperiência como professora de matemática do aluno. Os resultados do estudo revelaram as falhas no sistema de ensino do educando e apontaram que o despreparo do professor interfere no aproveitamento acadêmico do aluno autista.

Lopes (2011), por sua vez, avaliou a formação de uma professora de um aluno com autismo de uma escola pública de Brasília. Assim como evidenciado nos estudos supracitados, revelou que a docente apresentava escasso conhecimento sobre o transtorno autista e o processo de inclusão escolar. As informações que tinha eram derivadas de observações e conversas com suas colegas de trabalho, além de demandas de sua própria prática cotidiana.

Além da formação deficitária identificada nos estudos, os sentimentos de medo e despreparo em lidar com o aluno autista são revelados em várias pesquisas (ORRÚ, 2003; BRIDI, FORTES E BRIDI, FILHO, 2006; CAMARGO e BOSA, 2009). Orrú (2003), por exemplo, destaca que o início do trabalho docente junto a alunos com essa síndrome é marcado por sentimentos de insegurança, medo, incapacidade e desânimo. Estes sentimentos estão relacionados com a falta de experiência e lacunas na formação docente, o que reforça a importância de uma estreita

articulação entre o ensino comum e a educação especial para democratizar o acesso ao conhecimento.

Em consonância com os achados de Orrú (2003), Camargo e Bosa (2009) destacam que a falta de conhecimento dos professores sobre o transtorno autístico, o medo e a ansiedade frente à sintomatologia da criança autista, além das ideias distorcidas a respeito desses sujeitos são fatores que prejudicam a inclusão desse alunado. Desta maneira pode-se concluir que esse medo de atuar com o sujeito com autismo é gerado, dentre outros fatores, pelo desconhecimento sobre a condição autista e por defrontarem-se os docentes, diariamente, com a possibilidade de não obterem respostas desejadas diante de uma intervenção pedagógica. Esse imediatismo defronta-se com a concepção de despadronização do sujeito, ou seja, não podemos esperar respostas iguais de pessoas diferentes, tendo em vista os aspectos subjetivos, inter e intrapessoais para a expressão do entendimento.

Conforme sumariza Baptista (2002), “O autismo evoca, com muita intensidade, as limitações dos sujeitos em termos de chaves de acesso, de comunicação, de perspectivas de evolução”. (BAPTISTA, 2002, p.132) Logo, a relação cotidiana com indivíduos com TEA nos permite reconhecer nossos próprios defeitos e limitações atitudinais, nos garantindo oportunidades de reflexão e mudança.

Assim como Baptista (2002), Lazerri (2010) também trata desses sentimentos de estranheza e incapacidade dos professores perante esses alunos. De acordo com ela, os sujeitos autistas não funcionam conforme os esquemas habituais de aprendizagem e exibem comportamentos sociais atípicos. Esses fatores justificam a necessidade de profissionais especializados para atuarem com esses estudantes. A maioria das escolas brasileiras, segundo a referida autora, não possui esse profissional.

Outro aspecto inerente às lacunas da formação docente é a tendência pedagógica que valoriza apenas a socialização de autistas, em detrimento dos conhecimentos acadêmicos. Algumas pesquisas retratam que esta prática é bastante comum nas nossas escolas. O estudo de Guareschi e Naujorks (2007), por exemplo, identificou a socialização como o principal objetivo da escolarização de alunos com autismo e psicose em escola da rede pública de Santa Maria - RS. Os docentes da instituição apontaram ser mais importante explorar as habilidades

sociais do que acadêmicas, inclusive afirmando a aprovação automática dos alunos “incluídos”.

Esses achados são consonantes com os resultados do estudo de Gomes e Mendes (2010) onde a escolarização de alunos com autismo em escolas regulares de Belo Horizonte foi investigado. Nesse trabalho, as autoras constataram haver alta incidência de alunos com autismo, matriculados na educação infantil, assim como nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental, que não possuíam habilidades pedagógicas básicas como ler, escrever, fazer contas ou acompanhar os conteúdos curriculares.

Pedrosa (2010), por sua vez, investigou a escolarização de uma criança com TEA em um contexto escolar infantil do município de São Paulo. Por meio da observação direta da sala de aula, constatou uma prática docente imbuída de afetividade nas interações do cotidiano escolar com o aluno autista e seus pares. No entanto, assim como no estudo de Gomes e Mendes (2010), poucos eram os trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelo estudante com autismo.

Essas pesquisas revelam uma desvalorização e defasagem dos conteúdos acadêmicos e reduzem a escola a um espaço socializador. Não se trata de negar a importância das relações sociais para um sujeito com TEA, porém é preciso transpor essa práxis, integrando significativamente o social e o acadêmico.

Muitas escolas propõem atividades reducionistas, centradas numa única forma de aprender, em nome do “trabalhamos o acadêmico” com os alunos com TEA. Os estudos de Lunardi Mendes (2010) retratam esse cenário ao investigar as práticas curriculares nos cadernos escolares de alunos com deficiência e sem deficiência, em três escolas públicas de Florianópolis. Nesse trabalho, por meio de recursos fotográficos, os autores constataram três aspectos reducionistas nas práticas curriculares: estabilidade das práticas, a diferenciação curricular negativa e o uso do “caderno pelo caderno”.

No primeiro foi constatada a presença forte de atividades padronizadas de cópia e memorização. Na segunda foi verificada a existência de conteúdos desconexos e a repetição massiva de um mesmo tipo de atividade, como desenhos, recorte e colagem de figuras. Já o “caderno pelo caderno” revela o uso indiferenciado do caderno pelos alunos com deficiência, tendo em vista os vários registros feitos pelo próprio professor.

Os resultados desse estudo sugerem a incorporação de um modelo curricular que massifica o acesso em prol de uma falsa democratização do sucesso educacional. Quando o professor não valoriza seus alunos, os julgando como incapazes, fica subentendido que a incapacidade é do próprio docente, uma vez que ele não se permite enxergar as habilidades desses educandos, tão pouco propor situações de aprendizagem que respeitem suas especificidades. Simultaneamente ainda atribuem a causa dos problemas de aprendizagem ao diagnóstico do aluno com autismo.

Diante das especificidades do transtorno autístico e as demandas do modelo inclusivo de escolarização é imperativa a necessidade de ampliar o debate sobre a formação docente, ou entendê-la no âmbito das políticas públicas, para que o professor não seja culpabilizado. Em outras palavras, as dificuldades docentes são anteriores a chegada do aluno com deficiência e TEA, porque estão no contexto de políticas que não preparam/prepararam o professor para o manejo da prática educativa com todo e qualquer aluno, tenha ele deficiência ou não.

A chegada do aluno com autismo, então, questiona essa formação docente, já que pode acentuar o seu despreparo. Além disso, as próprias especificidades desse aluno nem sempre são consideradas, pois a política de incluir “todos” não reconhece as particularidades ou o que, de fato, significa incluir um estudante com esse transtorno.

Diante da trajetória de escolarização desses estudantes, sabe-se que o Brasil possui um vasto arcabouço legal no que tange às políticas de inclusão de alunos com NEE e, conseqüentemente, de alunos com TEA, que estão inclusos legalmente nesse sistema “classificatório”. Esses dispositivos, de uma forma geral, garantem o acesso dessas pessoas aos sistemas regulares de ensino, contudo, não subsidiam a permanência, com sucesso, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas nesses espaços.

Duas questões são levantadas quando observamos o descompasso entre os dispositivos legais e as práticas pedagógicas efetivadas: (a) que tipo de formação e conhecimento deve ter o docente que trabalha com esses alunos, e (b) o que fazer para garantir a permanência desses educandos?

Embora a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA incentive à formação e à capacitação de profissionais especializados, pais e

responsáveis no atendimento a esses sujeitos, não corrobora como e onde deve ser realizada tal tarefa, tão pouco a quem pertence essa responsabilidade.

Portanto, como alternativa de atingir a permanência desses alunos na escola regular, a literatura vem desenvolvendo e sugerindo formações docentes voltadas ao campo de estudo pedagógico, conduzidas de maneira reflexiva e colaborativa (GARCIA, 2011). Essa formação em serviço parte da situação real de sala de aula, da dialogicidade, da definição de teorias e práticas pensadas coletivamente para um aluno real, e não abstrato, como ainda acontece em muitas formações (MENEZES E CRUZ, 2013).

Sendo assim, no capítulo a seguir serão discutidas e propostas práticas colaborativas de formação docente que nos parecem minimizar esse carente cenário docente, na perspectiva da educação inclusiva.

CAPÍTULO 3 PRÁTICAS COLABORATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

“Formação só se pode resolver na inquietude fundamental do sujeito” (MEIRIEU apud ZAMBRANO, 2005, p. 436).

O desafiante contexto de escolarização de alunos com TEA nos mostra a necessidade de práticas escolares e formação de professores que diminuam o distanciamento entre teoria e prática, entre o conhecimento acadêmico produzido e a realidade da prática educativa (MENDES, 2012; NUNES, 2008).

Além disso, os professores estão, em sua maioria,

agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (CAVALLI, 1992, p. 243).

Por isso, é preciso buscar pesquisas e práticas de formação que apontem novas formas de se fazer e pensar a inclusão. Nesse cenário, a literatura tem apontado trabalhos colaborativos como estratégias promissoras para a efetivação do modelo inclusivo de escolarização, assim como para a formação continuada ou permanente de professores.

Diante da ruptura educacional entre teoria e prática, Nunes (2008) nos aponta diretrizes para a reunificação dos conceitos teoria e prática educacional, destacando a formação profissional do professor-pesquisador, a participação do pesquisador no cotidiano da escola e o trabalho colaborativo entre o pesquisador acadêmico e o professor da sala de aula. Essa colaboração pode ser concebida como um modo de interação entre, pelo menos, dois parceiros equivalentes, empenhados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando de forma cooperativa em prol de um objetivo comum. (FRIEND; COOK, 1995 apud MENDES, 2006).

As pesquisas internacionais e nacionais que versam sobre a inclusão escolar de alunos em situação de deficiência compreendem o trabalho colaborativo como uma

estratégia de ascensão, que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (MENDES, 2005 APUD ALMEIDA E RAMOS, 2012, p. 24)

Existe uma ampla bibliografia sobre teorias, modelos e metodologias do trabalho colaborativo. Na presente dissertação, destacaremos dois modelos: o ensino colaborativo (MENDES, 2006) e a consultoria colaborativa (MENDES, ALMEIDA E TOYODA, 2011). O ensino colaborativo, “co-ensino” ou “bidocência” (FONTES, 2009) envolve a parceria direta entre o educador da escola comum e o educador especial. Ambos trabalham juntos na sala de aula, dividindo responsabilidades como planejamento, ensino e avaliação. A implementação do ensino, por exemplo, pode ser conduzida de várias maneiras, tais como o ensino paralelo, ensino alternativo, em equipe, um professor pode conduzir as instruções e outro observar ou, ensinar os alunos individualmente (MENDES, 2006).

De acordo com a autora supracitada, esse modelo surgiu como alternativa às práticas de sala de recursos e classes especiais, que não supriam todas as necessidades educacionais especiais dos alunos. Então, a ideia de integrar um professor especializado na classe comum apoiando o professor efetivo em suas demandas pedagógicas nos parece plausível diante do contexto histórico excludente de escolarização de sujeitos com TEA.

Nessa perspectiva o ensino colaborativo é concebido como

uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor de ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada” (MARIN;BRAUN, 2013, p. 53)

Essa cooperação envolve a presença física de outro professor em sala de aula durante as atividades. Assim, o professor da sala de aula pode acompanhar o aluno com NEE numa atividade individualizada a fim de registrar seus progressos e necessidades. Da mesma forma, e nesse mesmo cenário, o professor de ensino especial pode conduzir uma atividade coletiva com a turma (MARIN; BRAUN, 2013). O importante também é que existam momentos de compartilhar essas experiências

com o objetivo de refletir sobre suas ações e buscar possibilidades de melhorar o aprendizado de todos os alunos.

Essa dinâmica compreende, por parte do professor regente, o compartilhar de saberes disciplinares, ou seja, do que é previsto pelo currículo e o planejamento da escola, assim como os desafios que enfrenta para ensinar o aluno com NEE. O “bidocente”, por sua vez, contribui com estratégias e propostas de adequação curricular, opções e recursos metodológicos que possam favorecer a aprendizagem do sujeito.

A consultoria colaborativa, por outro lado, envolve os educadores da escola comum e profissionais especialistas, porém não exige necessariamente a presença física destes em sala de aula, nem a intervenção direta do ensino com os estudantes com NEE. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº17/2001 são considerados professores especializados aqueles que

desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b).

Trata-se de um processo interativo no qual o consultor especialista trabalha em relação igualitária com os consultantes, os professores e pais, fundindo as habilidades de cada um dos envolvidos para programar intervenções criativas que atendam aos interesses educacionais dos alunos em situação de deficiência. Os esforços colaborativos devem estar centrados nos problemas vivenciados pelas equipes escolares em prol do desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas e emocionais destes estudantes (PATERNITE; JOHNSTON, 2005).

Nesse processo, não há uma hierarquia, mas uma integração holística entre habilidades e conhecimentos de todos os envolvidos em prol da resolução das problemáticas existentes. Logo, a responsabilidade das intervenções não é só do consultor, ele será o facilitador e assistente das condutas. Assim, as intervenções são planejadas em conjunto, mas os professores ou pais (consultantes) devem ser os principais implementadores das ações de ensino e aprendizagem (KAMPWIRTH, 2003 apud SILVA, 2010). Os resultados da consultoria dependem significativamente

do engajamento, disponibilidade e sensibilidade dos professores e demais envolvidos.

Para a efetividade deste modelo, é importante que o consultor realize alguns procedimentos como: (1) coletar informações sobre o contexto do caso para orientá-lo nos seus planos de trabalho; (2) identificar as demandas do professor; (3) observar as dinâmicas de comportamento e da metodologia docente para analisar o nível de adequação dessas ações; (4) avaliar os dados coletados ; (5) elaborar um plano de intervenção juntamente com o professor da sala de aula comum, contendo as possibilidades para a solução dos problemas, sem rotular o aluno; (6) monitorar a intervenção a qual é avaliada durante todo o processo, afim de serem ajustadas as ações que comprometerem as metas estabelecidas; (7) avaliação da efetividade da intervenção (MACHADO ET AL, 2012).

Durante esse delineamento colaborativo, o especialista deve empoderar os professores/ pais com ferramentas conceituais e empíricas apropriadas que os capacitem a planejar e executar com autonomia intervenções de ajuda às necessidades dos alunos. Para isso, o consultor precisa reconhecer e considerar as habilidades dos consultantes, inclusive as interpessoais, a fim de utilizá-las no planejamento e execução das ações inclusivas (SILVA, 2010). Ao se empoderar, os sentimentos de isolamento, impotência e incompetência docente discutidos no processo de escolarização de alunos com TEA se desfazem.

Em ambos os modelos colaborativos existe um constante intercâmbio, reflexão e geração de ideias que são estimuladas e facilitadas pelos profissionais especialistas. Nessa relação, os professores/ pais sentem-se mais seguros em suas atitudes e gradativamente descobrem mutuamente seus potenciais criativos e habilidades até então “entorpecidos”. A partir daí são reconfiguradas as antigas concepções e crenças que tanto limitavam o desenvolvimento dos alunos e suas próprias evoluções formativas.

Pesquisadores nacionais evidenciam uma série de benefícios para as escolas em que se efetivam esses modelos colaborativos. Entre eles destaca-se a recuperação de capacidades de produção dos conhecimentos docentes sobre seu próprio trabalho, por meio da autoavaliação, autocrítica e de competências reflexivas coletivas (MAIA E SOUZA, 2012). Estas ações são mais bem aproveitadas por meio de um processo sistemático facilitado por um especialista capaz de ampliar os

conhecimentos empíricos, científicos, teóricos e metodológicos dos docentes sobre o processo de inclusão. Os saberes geridos nessa perspectiva colaborativa no cotidiano escolar são os conhecimentos que os professores precisam se apropriar no que se refere ao trabalho com alunos TEA ou outros sujeitos em situação de deficiência.

Em levantamento bibliográfico em base de dados e no portal de periódicos da CAPES e LILACS foram identificados onze trabalhos nacionais publicados entre 2000 e 2012 que versavam sobre ensino e consultoria colaborativa como estratégias para promoção de inclusão de educandos em situação de deficiência. Os termos utilizados durante a pesquisa foram: “ensino colaborativo”, “pesquisa colaborativa” e “consultoria colaborativa”. O quadro 2, abaixo, revela o delineamento dessas pesquisas.

Quadro 2

Estudos nacionais que versam sobre o ensino/consultoria colaborativa como estratégia para promoção de inclusão de educandos em situação de deficiência publicados entre 2000 e 2012.

Ensino colaborativo				
Autores	Objetivos	Colaboradores/participantes	Funções colaborativas	Resultados
Capelline e Mendes (2007)	Verificar as implicações do ensino colaborativo em escolas regulares que possuem alunos com deficiência intelectual.	Um professor de ensino especial e um de ensino especial em duas escolas públicas do interior paulista.	Apoio sistemático desenvolvendo atividades pedagógicas, planejamentos e reflexão sobre a prática.	Possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional das profissionais.
Veltrone (2007)	Realizar e avaliar a parceria do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e uma de classe	Um aluno com deficiência intelectual, uma profissional da educação especial e uma professora do ensino fundamental do município de São Paulo.	Uma profissional ficava responsável pelo planejamento e ensino individualizado do aluno com	Houve o desenvolvimento de um ambiente de ensino-aprendizagem mais adequado para as reais necessidades do aluno com NEE,

	comum.		NEE, enquanto a outra ficaria responsável pelo manejo do grupo.	favorecendo a aquisição da língua escrita.
Machado e Almeida (2010)	Avaliar os efeitos de uma prática de leitura pautada no ensino colaborativo envolvendo uma aluna com NEE (Hemiparesia Espástica).	O pesquisador e uma professora da sala de aula comum de uma escola pública do município paulista.	Reflexões dos diálogos e do planejamento docente.	Verificou-se que a roda da leitura foi relevante por possibilitar exposições linguísticas e o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos. Proporcionou também um olhar mais crítico da professora sobre sua prática.
Silva (2010)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado na consultoria colaborativa escolar e suporte comportamental positivo, voltado para prevenir problemas comportamentais.	Psicóloga atuando em parceria com três professores de alunos com problemas comportamentais, em uma escola pública do interior de São Paulo.	Apoio emocional, apoio para a realização das intervenções e na prática pedagógica.	Houve uma diminuição estatisticamente significativa nos comportamentos do tipo internalizante, externalizante e nos problemas totais dos alunos.
Giroto e Castro (2011)	Descrever o modo como foi abordada a questão das dificuldades de aprendizagem e o impacto de um diagnóstico equivocado atribuído a uma criança em fase inicial de aprendizagem formal da escrita.	Pesquisadores e professores da Educação Infantil de uma escola de município paulista.	Dinâmicas de grupos voltadas à compreensão dos assuntos trabalhados; confecção de materiais, elaboração e discussão de casos; análise de textos didáticos; entre outros.	A necessidade docente de reflexão e transformação das vivências e experiências didáticas para a sistematização de novas ações direcionadas ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos com dislexia.
Toledo e Vitaliano (2012)	Investigar a eficácia de um programa de formação de professores, com vistas a favorecer o processo de inclusão de	Colaboração entre uma professora do ensino regular e uma especialista em educação especial, em uma escola pública do Paraná.	Ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional, análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas	Melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca

	alunos com deficiência intelectual (DI).		desenvolvidas durante as aulas e participação da pesquisadora em sala de aula, auxiliando no atendimento aos alunos com DI	da educação inclusiva pelos professores.
Consultoria Colaborativa				
Autores	Objetivos	Colaboradores / participantes	Funções colaborativas	Resultados
Pena, Rosalem, Alpino e Sirena (2008)	Verificar os efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa da fisioterapia no contexto escolar regular com alunos em situação de deficiência no sentido de melhorar a participação e conforto deles na escola e em casa.	Uma fisioterapeuta, dois alunos com Distrofia Muscular de Duchenne, duas professoras de sala de aula e uma professora de educação física de uma mesma escola municipal do interior paranaense.	Orientações especializadas às professoras e pais dos alunos; adaptações ambientais e materiais, assim como planejamento colaborativo de atividades.	Apoio e conforto aos alunos participantes e favoreceu seu envolvimento/participação na escola, além de contribuir para a capacitação específica de suas professoras.
Gebrael e Martinez, (2011)	Implementar e avaliar um programa individualizado de consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional para professores.	Uma terapeuta ocupacional, dez professores e dez alunos com baixa visão de Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo.	Planejar e programar estratégias e recursos juntamente com os professores para promover a independência das crianças com baixa visão nas atividades de vida diária de higiene e alimentação.	Aumento do repertório dos professores do Grupo Experimental nas atividades de higiene e alimentação de seus alunos com baixa visão.
Machado, Bello e Almeida (2012)	Verificar a eficácia da Intervenção fonoaudiológica no âmbito escolar e contribuir para um processo salutar na reflexão da atuação fonoaudiológica voltada	Cooperação entre uma fonoaudióloga (pesquisadora) e duas professoras de uma escola privada do estado de São	Identificar as múltiplas dimensões do sujeito, suas diversidades e habilidades, por meio de	As ações colaborativas forneceram segurança ao professor e apoio no exercício contínuo na sala de aula.

	para o processo inclusivo.	Paulo e dois alunos com dificuldades de comunicação oral.	reflexões sobre a prática.	
Silva e Mendes (2012)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado no modelo de Consultoria Colaborativa Escolar e Suporte Comportamental Positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais.	Uma psicóloga, três professoras de salas de aula e seus 55 alunos de uma escola municipal do interior de São Paulo.	Planejamento e aplicação colaborativa de estratégias e dinâmicas para o desenvolvimento de Habilidades sociais dos alunos.	Houve uma diminuição estatisticamente significativa nos comportamentos do tipo internalizante, externalizante dos alunos.

A maior parte dos estudos acima trata da importância do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada ou permanente, assim como revelam resultados promissores de inclusão escolar de pessoas com demandas específicas de aprendizagem.

As pesquisas sobre ensino colaborativo envolveram professores da escola regular e pesquisadores especialistas da educação especial; já os da consultoria colaborativa, professores, profissionais da área da saúde e pais dos alunos. As funções colaborativas exercidas em geral contemplam planejamentos e execuções de estratégias de ensino, de habilidades sociais e funcionais, adaptações de materiais e reflexão sobre a práxis docente. O quantitativo de estudos colaborativos pesquisado revela ainda uma significativa expansão de interesses sociais em transformar a problemática da realidade escolar inclusiva.

As universidades federais estão se articulando com as escolas públicas e privadas em prol do desenvolvimento do ensino /consultoria colaborativa e formação de professores. De acordo com Capellini (2012), essa proposta de parceria nas pesquisas educacionais entre ambas instituições não é tão recente, pois existem registros desse tipo de experiência desde o século XIX nos Estados Unidos. Desde então, prima-se por ações, análises e reflexões participativas, conscientes e deliberadas que tornam todos como “sujeitos de pesquisa”.

Estes modelos consistem na co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes em que o primeiro exerce o papel de formador quando

atende às demandas dos docentes em função de seu campo de interesse. Seu desafio, enquanto formador, é de criar condições para o professor refletir sobre sua prática e oferecer referências a fim de ajudá-lo a reconstruir suas concepções e ações, articulando-o aos interesses da pesquisa. Esta reciprocidade de interesses profissionais e de formação remete ao avanço de conhecimento por parte do pesquisador e a melhoria da prática dos docentes (DESGAGNÉ, SERGE, 2007).

Alguns estudos implementaram esse modelo de colaboração entre a universidade e a escola. Vianna e colaboradores (2010), por exemplo, utilizaram essa abordagem colaborativa como estratégia para favorecer processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e de formação docente. Foi estabelecida uma parceria entre graduandos do curso de Pedagogia participantes do projeto de iniciação a docência de uma universidade pública do RJ, docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e duas coordenadoras do referido projeto.

As ações colaborativas que envolveram o confronto de aspectos teóricos da formação docente com a prática cotidiana qualificaram a formação inicial dos estagiários do Curso de Pedagogia e a formação continuada dos professores efetivos de uma escola pública do RJ. Os resultados denotaram a formação de novas identidades sociais dos participantes que construíram novos saberes, práticas e habilidades os quais favoreceram a inclusão escolar de alunos com NEE.

Capellini e Mendes (2007), por sua vez, verificaram as implicações do ensino colaborativo em turmas do ensino fundamental que tinham alunos com deficiência intelectual regularmente matriculados. A intervenção envolveu o apoio sistemático do professor pesquisador na sala de aula, além de planejamentos e reflexões sobre a sua prática. Os resultados indicaram o desenvolvimento profissional e pessoal, envolvendo mudança de valores sobre os sujeitos com necessidades educacionais especiais. A avaliação feita pelos professores sobre a pesquisa colaborativa foi positiva, uma vez que o apoio recebido em sala de aula, bem como a análise da própria prática promoveram maior segurança na escolha de estratégias mais adequadas para o ensino e aprendizagem de seus alunos.

Veltrone (2007), por exemplo, avaliou a parceria do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial/ pesquisadora e uma de classe comum para atuar junto a um aluno com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa,

conduzida numa escola de ensino fundamental no interior de São Paulo, sugeriram que a parceria de co-ensino possibilitou um ambiente de ensino-aprendizagem mais adequado para as necessidades do aluno, assim como promoveu o desenvolvimento profissional e pessoal de ambas as professoras.

A pesquisa de Machado e Almeida (2010) nos revela que esse tipo de apoio favorece não só os alunos com NEE, como também os demais estudantes. As autoras avaliaram os efeitos de uma prática de leitura pautada no ensino colaborativo de 22 alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais. O estudo foi conduzido no contexto de uma sala de aula regular do 4º ano de uma escola no interior paulista. Os resultados indicaram que a mediação exercida pela pesquisadora especialista no processo colaborativo foi fundamental para auxiliar nas reflexões das práticas pedagógicas dos professores. Além disso, as estratégias de ensino adotadas pela professora mostraram-se positivas não só para os alunos em situação de deficiência, como também para os demais educandos, beneficiando todo o grupo.

Na persistência pela busca de estudos colaborativos com participantes autistas, encontramos duas pesquisas de anais de eventos científicos sobre educação especial, Santos e Rabelo (2011) e Schirmer (2012). Na primeira os autores analisaram práticas colaborativas entre uma professora do ensino comum e uma professora especialista em Educação Especial na escolarização de um aluno com autismo matriculado no ensino infantil público do interior do estado de São Paulo. As ações colaborativas, como sessões de estudos, planejamentos de atividades, intervenções e avaliação do trabalho colaborativo permitiram ao aluno autista ampliar seu repertório de comunicação não verbal, emitir algumas palavras, interagir com seus pares e aprender atividades de sua rotina.

Schirmer (2012) implementou e avaliou um programa de formação continuada em serviço de professores que trabalham tanto em sala de recursos multifuncional (SRM) quanto na sala de aula comum. Dois professores de sala de aula comum, um professor da SRM de uma escola do município do RJ, assistentes de pesquisas de várias áreas e alunos com paralisia cerebral, autismo e deficiência múltipla participaram da pesquisa. Por meio da parceria em planejamentos, adaptações de atividades pedagógicas e materiais didáticos, assim como avaliação

das práticas docentes, os professores adquiriam habilidades de ensino mais adequadas às demandas dos alunos.

O estudos atuais como o de Nunes e colaboradores (2013) também tratam da implementação de um programa de formação continuada em serviço e avalia a sua eficácia para professores e mediadores sobre a acessibilidade comunicativa. Os dados coletados evidenciaram mudanças qualitativas e quantitativas no comportamento das mediadoras. Após o processo de intervenção colaborativa elas melhoraram seus desempenhos, ao elaborar suas próprias estratégias pedagógicas; buscaram a participação dos colegas de turma durante a realização das atividades pedagógicas e em situações comunicativas; empregaram recursos e atividades adaptadas por meio do sistema da Comunicação Alternativa, entre outros.

Os procedimentos do ensino e a consultoria colaborativa se apresentaram como promissores para o desenvolvimento dos profissionais de educação e saúde, nos estudos de Netto (2012) realizados em uma escola regular e em uma instituição especializada, pertencentes ao município do RJ. A autora avaliou os efeitos de um programa de formação continuada na prática de duas professoras de classes regulares de ensino, uma professora especialista (Atendimento Educacional Especializado), duas estagiárias mediadoras, uma professora da instituição especializada, um auxiliar da professora e uma psicóloga. De forma específica, a autora capacitou esses profissionais a utilizarem da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com alunos com autismo, Asperger e Angelman. Nessa pesquisa foram constatadas mudanças nos comportamentos tanto dos professores quanto dos estudantes. Os professores tiveram a oportunidade de refletirem sobre suas atuações e modificaram suas práticas utilizando adequadamente a CAA no processo de ensino dos estudantes, dessa maneira, eles obtiveram melhorias significativas nas habilidades de comunicação, autorregulação e aprendizagem.

Braun (2012) promoveu, em sua pesquisa, uma colaboração entre professores especialistas e docentes da sala de aula regular para o atendimento de três alunos com deficiência intelectual em anos de escolaridade diferentes. No estudo foram delineadas estratégias pedagógicas e ofertados suportes educacionais que favoreceram a aprendizagem dos educandos. A partir de reflexões e mediações colaborativas nos planejamentos pedagógicos, na estrutura curricular, nas condições e organizações do ensino, os profissionais buscaram medidas educativas que se

centraram em melhores formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, considerando as especificidades desses educandos e as demandas dos docentes.

Após a análise das estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos, verificaram-se iniciativas dos profissionais quanto à organização e adequação de atividades. Adicionalmente, as práticas implementadas favoreceram o acesso dos alunos aos conteúdos acadêmicos. Diante dos resultados promissores dos estudos acima descritos, é recomendável que as universidades suscitem nas escolas uma cultura colaborativa de reflexão e transformação das práticas docentes, mediadas pela pesquisa e conhecimento científico. Entendemos que a formação de professores deve ser “pensada com o professor e não para ele” (MENEZES; CRUZ, 2013, p. 137). A partir da prática sistemática, reflexiva, dialógica e cooperativa entre pares docentes, o processo formativo se estabelece e consequentemente a inclusão escolar é efetivada.

Portanto, o sucesso da formação em serviço no âmbito da educação inclusiva pressupõe o trabalho colaborativo entre ensino comum e ensino especial, onde o professor da sala de aula comum possa contar com os conhecimentos específicos de um docente especialista sobre a área de necessidades educacionais especiais.

Menezes e Cruz (2013) afirmam que para desenvolver uma formação continuada voltada para a inclusão de alunos com autismo é necessário que existam projetos pedagógicos definidos e estruturados que abranjam a organização de adaptações curriculares ou Planos Educacionais Individualizados (PEI), como sugere o decreto 7.611/ 2011. Esse plano é considerado promissor na educação inclusiva, uma vez que propicia oportunidades para os professores da sala de aula regular e especialistas trabalharem colaborativamente (GLAT; PLETSCHE, 2013).

O capítulo 4, apresentado a seguir, aprofundará a discussão sobre o PEI em contextos nacionais e internacionais.

CAPÍTULO 4 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

A trajetória escolar de sujeitos em situação de deficiência, entre eles os com TEA, foi marcada por um histórico de estigmatização, desigualdade de oportunidades e desvalorização humana. Esse fenômeno sugere a existência de falhas sócio-políticas-educacionais causadoras de uma constante situação de desvantagem desses indivíduos frente à competição escolar (DUBBET, 2004).

Essas falhas envolvem um amplo conjunto de valores comuns e de propósitos que estão subjacentes ao currículo e ao trabalho das escolas. Dentre esses se destacam a ausência de planejamento, de adaptação curricular específica para os alunos em situação de deficiência e o empobrecimento do currículo escolar (NOZI E VITALIANO, 2012; MENDES, 2006). É como se as escolas tivessem consagrado uma prática de planejamentos burocráticos esvaziados de sentido (SOUZA, 2008), que seguem a prescrição de documentos oficiais. Como consequência, na maioria das vezes, falham em atender as reais necessidades individuais dos alunos.

É recomendado que os currículos escolares brasileiros sigam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, baseado nestes, definam objetivos para cada etapa de escolarização. Considerando a heterogeneidade dos educandos, o currículo deve propor métodos de ensino e organização que apoiem objetivos direcionados a cada aluno. Alguns estudos têm defendido que intenções educacionais mais individualizadas podem atender às demandas específicas de educandos em situação de deficiência, tornando o currículo escolar mais acessível para eles (PLETSH ET AL., 2011; PLETSCH E GLAT, 2012; GLAT, 2012).

Essa individualização não consiste na segregação do ensino, ou de criar um currículo à parte, mas de transpor estratégias de ensino e aprendizagem mais coerentes com as necessidades educacionais de cada sujeito. Para a efetivação desta prática é necessário um instrumento de individualização que pressuponha

planos sistemáticos de diferenciação de métodos e estratégias de ensino contextualizadas, possibilitadores de participação e apropriação dos bens culturais desenvolvidos na escola.

Nesse contexto, a literatura nacional e internacional tem apontado o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um instrumento otimizador do ensino e aprendizagem de estudantes em situação de deficiência. (PACHECO ET AL, 2007; VELTRONE, 2011; VALADÃO, 2011; PLETSCH E GLAT, 2012; GLAT ET AL, 2012; LYNCH E ADAMS, 2008; RUBLE ET AL, 2010; MITLER,2003; SMITH,2008). O PEI é definido como um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado colaborativamente e que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Os planos podem ser de longo ou curto prazo, precisando ser avaliados pelo menos três vezes ao ano ou quando os participantes acharem necessário (SMITH, 2008).

Pletsch e Glat (2013) definem três níveis de planejamento para a elaboração de um PEI: Nível I, o qual identifica as necessidades educativas dos alunos; Nível II, que avalia as áreas “fortes” e “fracas” do aluno e depois são elaboradas as adaptações curriculares e ambientais necessárias para atender as demandas dos alunos; e Nível III, no qual acontece a intervenção, considerando os objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

No PEI devem ser contemplados: (a) o nível de desempenho atual de cada sujeito; (b) as metas anuais descritas de forma mensurável; (c) as formas como o progresso do aluno será avaliado; (d) o período em que serão desenvolvidos relatórios periódicos sobre o progresso da criança, considerando o cumprimento das metas anuais; (e) os serviços especializados ou complementares e assistências necessários; (f) as alterações no programa quando necessário e suportes para a equipe da escola; (g) as adaptações apropriadas de recursos e materiais para cada indivíduo que são necessários para medir o desempenho acadêmico e funcional da criança. (RUBLE et al, 2010)

O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados.

Nesse contexto, Magalhães e colaboradores (2013) defendem que os benefícios do PEI para o desenvolvimento pleno de potenciais só é factível a partir do trabalho com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), estimulado por mediação. Essa mediação intencional é feita pelo professor que deve estimular a ZDP dos alunos, promovendo a apropriação de conceitos e conteúdos que não ocorreriam espontaneamente. Portanto, o docente deve tornar o estímulo ambiental (mediador) relevante para o aprendiz (MAGALHÃES et al, 2013).

Gleckel e Koretz (2008) consideram que o PEI, enquanto recurso facilitador de acesso ao currículo regular, deve responder a quatro questões básicas: o que ensinar, como ensinar, em que condições ensinar e por que ensinar. Uma descrição de cada uma dessas questões está exposta no quadro abaixo.

Quadro 3

Descrição dos questionamentos para um PEI como instrumento para acesso ao currículo regular:

Questão	Descrição
O que ensinar?	Priorizar as habilidades e conceitos do currículo geral que são mais relevantes para o aluno, diante de suas necessidades.
Como ensinar?	Descobrir formatos de instrução mais relevantes às necessidades do estudante, identificar quais estratégias, métodos e materiais alternativos devem ser usados para ajudar o aluno a desenvolver habilidades básicas ainda não adquiridas.
Em que condições?	Pensar em contextos físicos que podem aumentar a participação do aluno, otimizando seu aprendizado. Isso implica em variar os arranjos do contexto físico / instrucional; proporcionar oportunidades para trabalhar em isolamento e/ou em grupo; flexibilizar o prazo de cumprimento das atividades.
Por que ensinar?	Compreender que o investimento nos alunos gera avanços que podem ser sutis e processuais. Para reconhecê-los é preciso se desvincular do imediatismo e buscar estratégias colaborativas que possam atingir os objetivos traçados pela escola, família e profissionais.

O PEI permite a individualização do ensino que, de acordo com Perrenoud (1995), significa:

(...) organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas. Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados. (PERRENOUD, 1995, p. 28- 29).

Portanto, a pretensão de diferenciar é de oferecer várias possibilidades de avaliação, ensino e aprendizagens que sejam mais apropriados ao modo de processamento cognitivo e social individual do sujeito. É, entretanto, preciso saber individualizar o ensino para que o aluno não corra o risco de ser alvo de uma ação pela ação, em detrimento da ação refletida. Logo, o PEI ajuda o professor a conhecer melhor o seu aluno, enfatizando o que ele sabe, o que precisa aprender emergencialmente, como será ensinado, que recursos devem ser utilizados e como melhor avaliá-lo (BRAUN E VIANNA, 2011).

Este recurso leva em conta as necessidades globais do aluno, desde seu nível de maturidade cognitiva até o seu bem estar emocional. Além disso, deve estar condizente com as problemáticas da realidade escolar, caso contrário, “corre o risco de ser uma demanda opressora que tem pouco a ver com as questões reais que a escola precisa enfrentar” (PACHECO ET AL, 2007, p. 100).

A literatura nacional e internacional (PACHECO ET AL, 2007; TANNUS-VALADÃO, 2011, 2012, RUBLE ET AL, 2010, SMITH, 2008) indicam que o PEI deve ser desenvolvido por uma equipe de, ao menos, um professor do ensino regular, um professor de educação especial ou prestador de serviços correlatos, um representante da escola, os pais, o aluno se for apropriado e outras pessoas convidadas ou pela escola ou pelos pais. É apropriada a participação daqueles alunos que demonstrarem condições de expressar ideias sobre si ou sobre seu processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração de um PEI pode ser uma oportunidade importante para exercer um trabalho colaborativo entre professores, pais, alunos, funcionários e especialistas. Os pais têm fundamental importância em todo o processo, pois, conhecendo melhor os filhos, podem ajudar a encontrar soluções favoráveis às demandas específicas destes sujeitos. Quando todos são corresponsáveis pela

elaboração e execução do PEI os vínculos entre família, professores e especialistas são fortalecidos.

Embora esse recurso não seja regulamentado no Brasil, alguns documentos nacionais mencionam sua implementação. O “Projeto Escola Viva”, proposto pelo Ministério de Educação, por exemplo, sugere o seu uso na educação de alunos com necessidades educacionais especiais quando for necessário, conforme observado no seguinte texto:

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 24).

Tal documento afirma ainda que o PEI contempla “respostas educacionais primordiais para o sucesso das ações dos professores nas salas de aulas” (p. 24). Em outras palavras, por meio desse instrumento avaliativo, o professor poderá avaliar o impacto de suas práticas pedagógicas na aprendizagem de seus alunos.

O uso do PEI é ainda recomendado no AEE, conforme sugere a resolução n. 4/2009. Nesse documento, ele é denominado de Plano de Atendimento Educacional Especializado. Sua elaboração e execução são

de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Muito embora seja direcionado ao AEE, o que se observa é que os professores desse tipo de atendimento não têm conseguido implementar adequadamente o PEI em articulação com os professores de sala de aula, evidenciando práticas descontextualizadas e, muitas vezes, segregadoras (GLAT, VIANNA E REDIG, 2012; GARCIA, 2011; CAIADO ET AL, 2011). Nesse contexto, é questionado se os cursos de capacitação de curto prazo sobre o uso do PEI no AEE, promovidos pelo governo federal, são suficientes para instrumentalizar os docentes na sua elaboração, aplicação e revisão de forma que atenda as reais necessidades educacionais dos alunos.

No Brasil são poucas as produções científicas que abordam a temática do PEI (VELTRONE, 2010; GALERY E ALONSO, 2012; PLETSCHE E GLAT, 2012; GLAT ET AL, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2010 e 2012; MARIN ET AL, 2013). Galery e Alonso (2012), por exemplo, descreveram a aplicação do Plano Educacional Individualizado em uma escola pública do Rio Grande do Sul. Por meio de um curso de capacitação de professores, a escola conheceu o PEI e o implementou como ferramenta de avaliação na inclusão de educandos com deficiência. Toda a equipe escolar, incluindo professores da sala de recursos, de classe comum, da biblioteca e de outros setores, foi responsável pela construção e “nutrição” do PEI. Foi mantida a estrutura básica de planejamento de aula, apenas complementada com o PEI.

Os resultados do estudo revelaram modificações nas práticas pedagógicas dos professores analisados. Vale salientar que um dos alunos beneficiados pelo PEI apresentava diagnóstico de autismo, e apresentou avanços em todas as áreas de conhecimentos exploradas (ALONSO E GALERY, 2012).

Pletsch e Glat (2012), por sua vez, analisaram as trajetórias escolares de cinco alunos com deficiência intelectual por meio da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) em três escolas públicas do Rio de Janeiro. Os dados produzidos por meio das fichas de acompanhamento individual e do PDEI evidenciaram a precariedade nas estratégias avaliativas pré-desenvolvidas, assim como no processo de ensino e aprendizagem disponibilizada aos alunos com deficiência intelectual. Foram constatadas contradições e dificuldades docentes em propor estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. De acordo com as autoras, estes fatores são independentes da modalidade de escolarização. Elas reconheceram o PDEI como uma importante ferramenta docente para favorecer a inclusão educacional desses alunos.

Marin et al (2013) relata a experiência de uma instituição especializada que utilizou o PEI para favorecer a inclusão de seu alunado. Foram elaborados sete planos individualizados, porém não houve tempo hábil para desenvolvê-los. Os dados indicaram que a falta de um profissional em sala de aula para apoiar o profissional nos momentos de individualização e diversificação de atividades proposta no PEI inviabilizou a implementação do instrumento. Essa situação reforça

a necessidade de redes de apoio e do ensino colaborativo, em todos os contextos em que ocorre a educação de pessoas com deficiência.

Tannús-Valadão (2012) conduziu uma análise da produção científica do Brasil sobre o PEI e adaptações curriculares no período de 1991 e 2011. Seus achados demonstraram uma escassa produção e pouca prática sobre o tema. Não foram encontrados, nas bases de dados pesquisadas, trabalhos completos sobre o PEI, apenas cinco sobre adaptações curriculares, três sobre planejamento educacional e oitenta e três sobre educação especial.

Com o objetivo de identificar subsídios para implementar o PEI no Brasil, Tannús-Valadão (2010) fez um levantamento sobre como esse modelo de planejamento é configurado em diferentes países. De forma específica, o estudo objetivou descrever, analisar e comparar as propostas de PEI na França, Itália, EUA e Espanha. Por meio da análise documental do ministério da educação desses países, os resultados da pesquisa revelaram que cada um deles compreendia modelos procedimentais distintos de PEI e de inclusão.

De acordo com a autora, na França, uma equipe transdisciplinar elabora o PEI. Este possui a seguinte categorização: demanda da família; avaliação anual do PEI; reavaliação do PEI; tipo de serviço escolar; observação da situação escolar (necessidades e competências do estudante) e quadro com horário de estudo.

Nos Estados Unidos, o governo determina que o PEI seja desenvolvido e implementado para todos os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. De acordo com Smith (2008), nesse país existem 3 tipos de planos individualizados de ensino: o Plano de Serviço Familiar Individualizado (PSFI), O Plano Educacional Especializado (PEI) e o PEI com serviços de transição (PEIs) . O primeiro é indicado para crianças de zero a 2 anos, que apresentam alguma deficiência. Nesse plano, os pais e os especialistas devem trabalhar juntos, modificando, ampliando e desenvolvendo o programa educacional para a criança (Smith, 2008). É importante salientar que as metas traçadas dizem respeito a marcos no desenvolvimento global infantil sem o foco acadêmico, tais como

os níveis de aproveitamento atual da criança em todas as áreas relevantes (desenvolvimento físico, cognitivo, comunicativo, habilidades psicossociais e de autoconhecimento); condições e necessidades da família de acompanhá-lo [...] principais resultados esperados, incluindo critérios, procedimentos e prazos, de forma que o progresso possa ser avaliado; serviços necessários e um esquema de ofertas [...] indicação de métodos de

transição disponíveis, com serviços de atendimento a crianças entre 3 a 5 anos (SMITH, 2008, p. 70).

O PEI, conforme previamente discutido, pode ser considerado uma espécie de mapa educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais em idade escolar. Ele descreve, essencialmente, o nível atual de desempenho do aluno; as metas e os objetivos educacionais de curto prazo, contextualizados com o currículo do ensino regular; as modificações das avaliações; a oferta de serviços educacionais específicos para possibilitar a participação no currículo da escola regular; a expectativa de duração das atividades; e como o desempenho do aluno será mensurado e informado aos pais.

Por fim, o PEI com serviços de transição (PEIs) é elaborado para os alunos a partir dos 14 anos. Ele engloba a descrição das habilidades e dos serviços de apoio que serão futuramente necessários, como fazer compras, interagir com colegas de trabalho etc. (SMITH, 2008), além de estabelecer parcerias com instituições a fim de garantir a continuidade dos serviços quando o aluno sair da escola.

Na realidade da Itália, os conteúdos do PEI englobam recursos didático-educativos de reabilitação e socialização elaborados por uma equipe multidisciplinar, bem como atividades extracurriculares relacionadas à deficiência do aluno em prol do desenvolvimento de habilidades (TANNUS-VALADÃO, 2011).

Diante dos aparatos legais desses países, a autora enfatiza que o Brasil necessita avançar sua política educacional, incorporando conhecimentos científicos para aperfeiçoar seus procedimentos de avaliação e definindo as categorias e critérios de elegibilidade. Nessa perspectiva, que haja a valorização do envolvimento sistemático dos profissionais de educação e saúde, atuando de forma interdisciplinar em prol do desenvolvimento integral dos estudantes. Assim posto, nos parece plausível que este tipo de recurso seja mais investigado e desenvolvido nas escolas brasileiras.

Diante do contexto discutido, o uso do PEI com pessoas com TEA ainda é pouco explorado pelas políticas públicas e pela literatura nacional. Sendo assim, o objetivo do presente estudo foi desenvolver, de forma colaborativa com os professores, um Plano Educacional Individualizado para um aluno com diagnóstico de autismo incluído na escola regular.

CAPÍTULO 5 METODOLOGIA

“Ninguém pode estar no mundo de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”. (FREIRE, 1996, p. 77)

5.1 PARTICIPANTES

Os sujeitos participantes desse estudo foram uma criança com diagnóstico de autismo, de 5 anos de idade, os pais do estudante e três professoras, sendo uma titular, quatro auxiliares e uma de apoio pedagógico.

Os critérios para a inclusão do aluno na pesquisa foram: (a) apresentar diagnóstico de autismo; e (b) estar regularmente matriculado numa instituição de ensino regular. Para os professores foram ser professores do aluno com autismo e aceitar participar, voluntariamente, de todas as etapas da pesquisa.

A seleção dos participantes caracterizou-se como intencional ou por conveniência (GUIMARÃES, 2008). De acordo com o autor, esse tipo de amostragem é formado por “elementos que o pesquisador reuniu simplesmente porque dispunha deles” (GUIMARÃES, p.18).

No presente estudo, o contato dos pais do aluno foi disponibilizado por uma pedagoga, que havia trabalhado com a criança em aulas de reforço. A partir do contato com a família, a pesquisadora chegou à escola e aos professores.

O aluno, McQueen: McQueen tinha 5 anos de idade e estava regularmente matriculado no nível IV da educação infantil em uma escola regular. Aos quatro anos foi diagnosticado com autismo por um neuropediatra. Através do instrumento Childhood Autism Rating Scale – CARS (PEREIRA Et Al., 2008), aplicado por uma psicopedagoga, no início da pesquisa, o grau de autismo de McQueen foi considerado moderado. Ele não se comunicava verbalmente e utilizava limitado número de gestos não convencionais como forma de expressão. O aluno demonstrava, ainda, dificuldade em interagir com seus pares, estereotípias motoras e inflexibilidade comportamental.

No período em que a pesquisa foi desenvolvida, o aluno estava sendo atendido por um terapeuta ocupacional em uma clínica especializada, uma vez por semana. Adicionalmente, em três dias da semana, recebia apoio pedagógico de uma professora particular com experiência com autistas. Por fim, uma estudante do curso de Pedagogia trabalhava com a criança, em domicílio, capacitando-a a utilizar recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada, como o PECS adaptado, três vezes por semana.

A professora titular, Mate: Mate, a professora titular, era licenciada em Pedagogia e Relações Públicas. Atuava como professora há 9 anos. De acordo com relatos de entrevista, havia trabalhado, no contexto regular de ensino, com alunos com autismo, deficiências sensoriais e intelectuais. Seu conhecimento sobre autismo advinha de conversas informais com os pais dos alunos autistas e participações em eventos e encontros promovidos pela escola.

As professoras auxiliares, Vera, Rebeca, Lizzie e Tamy: Vera estava no terceiro período do curso de Pedagogia de uma universidade privada. Havia atuado em outras escolas privadas como professora durante dois anos, todavia nunca em uma sala com alunos autistas. De acordo com ela, sabia “poucas coisas” sobre o autismo, pois na faculdade não havia estudado sobre a temática ainda. Vera rompeu o contrato de estágio no primeiro semestre da pesquisa, alegando não estar conseguindo conciliar o trabalho com a faculdade. Assim, participou da pesquisa durante cinco dias, correspondendo a cinco sessões.

Enquanto não se contratava a nova auxiliar, a coordenadora direcionou uma professora de apoio, Rebeca, à sala de aula de McQueen, a fim de oferecer suporte à professora Mate. Ela já atuava na escola auxiliando os níveis menores.

Rebeca possuía o nível médio completo, estava fazendo curso de inglês e trabalhava na instituição havia 7 anos. Já havia auxiliado turmas com crianças autistas. Ela participou da pesquisa durante dez dias, correspondendo a dez sessões.

Lizzie foi contratada como a nova professora auxiliar após a saída de Vera. Estava no quarto período do curso de Pedagogia de uma universidade privada, atuava como professora há mais de 6 anos, mas nunca lecionara para alunos com autismo. Seu conhecimento sobre autismo foi proporcionado por seminários no segundo período de graduação. Lizzie atuou como participante da pesquisa por

dezoito sessões e dezoito dias, e foi desligada da escola no final da fase de intervenção.

Com a saída de Lizzie, a escola contratou Tamy. Ela tinha vinte quatro anos, estava no quarto período da graduação em Pedagogia e nunca havia trabalhado com estudantes com autismo. Participou de quatro filmagens na fase de intervenção, e com alguns dias, rompeu contrato com a escola.

É importante destacar que Lizzie foi a única professora auxiliar que obteve frequência na participação do PEI de McQueen. No total houve quatro substituições de mediadoras.

A professora de apoio pedagógico particular, Flô: Antes do desenvolvimento da pesquisa, Flô, a professora de apoio pedagógico, já trabalhava com McQueen num espaço privado de atendimento pedagógico específico para crianças com autismo. Ela recebia treinamentos e orientações de intervenção de uma psicopedagoga. Flô era licenciada em Pedagogia por uma universidade privada de Natal e estava no primeiro ano de pós-graduação em Gestão, Saúde, Educação Especial e Inclusiva. De acordo com ela, seus conhecimentos sobre autismo advinham de sua própria experiência de apoio pedagógico para autistas, da disciplina sobre Educação Especial na pós-graduação, bem como de um curso de formação promovido por uma universidade pública federal direcionado a pais e professores de estudantes autistas.

Os pais: O pai e a mãe de McQueen eram casados e moravam em um bairro de classe-média alta da cidade de Natal. McQueen era o único filho do casal. O pai (40) era engenheiro civil e a mãe (44) dona de casa. Os pais participaram de todo o processo de pesquisa, incluindo duas entrevistas semi-estruturadas, três reuniões sobre o PEI de McQueen, uma reunião com a terapeuta ocupacional e uma entrevista de validação social do estudo.

5.1.1 AGENTE DE INTERVENÇÃO

A pesquisadora, que tinha formação em Pedagogia e especialização em Arteterapia e Educação do Ser, atuou como agente de capacitação. Ela atuava há cinco anos como professora de educação infantil em uma escola regular privada na cidade de Natal, há quatro anos como professora de apoio pedagógico particular de estudantes com espectro do autismo.

5.1.2 LÓCUS DA PESQUISA

5.1.2.a **Estrutura física**

A escola particular onde a pesquisa foi realizada estava localizada na zona sul da Cidade de Natal, num bairro de grande movimentação comercial. O nível socioeconômico da região era considerado de classe média alta. A instituição, fundada em 1995, atendia crianças entre 1 ano e dois meses e 7 anos de idade. Contemplava, assim, o ensino infantil e o primeiro ano do ensino fundamental em turmas que funcionavam nos turnos matutino, vespertino e integral.

5.1.2.b **Equipe**

O corpo docente da escola era composto por professoras polivalentes regentes de turma, professores auxiliares, um professor de judô, uma professora de balé e um professor de inglês. A escola contava ainda com duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora pedagógica, uma psicóloga, uma nutricionista, uma

odontopediatra, duas secretárias, uma diretora geral, um diretor financeiro e um agente de portaria.

5.1.2.c A Sala de Aula de McQueen

A sala de aula onde foi desenvolvido o estudo apresentava uma boa iluminação, ar condicionado, um quadro negro, estantes com brinquedos, jogos, pastas de atividades dos alunos, cartolinas, lápis e outros materiais pedagógicos. No fundo da sala havia um banheiro.

A turma de McQueen era composta por 24 alunos. Suas carteiras eram organizadas em duplas, dispostas em duas fileiras, formando um corredor para passagem, conforme observado na Figura 1, abaixo:



Figura 1- Sala de aula onde estuda McQueen

Cada aluno, invariavelmente, sentava-se com um par que, geralmente, era fixo. McQueen, frequentemente, sentava-se na última carteira, tendo como seu par uma professora auxiliar. Nas paredes da sala havia produções dos alunos, letras do alfabeto, numerais, imagens que simbolizavam algumas atividades da aula de inglês e outras que faziam parte da rotina da escola.

As orientações do PEI foram realizadas na sala da coordenação pedagógica e na sala de informática.

5.1.3 MATERIAL

- Uma Filmadora portátil modelo Sony modelo Handycam 40X; Mini cd VHS- JVC 30; DVD gravável;
- Uma Câmera fotográfica digital modelo Sony;
- Folhas padronizadas de registro para as filmagens e observações;
- Cartões pictográficos utilizados na rotina: fotos do copo com água, do copo com suco; da barrinha de chocolate, da batatinha, do vaso sanitário e da escova de dente;
- Fotografias sobre o final de semana do aluno;
- Computador (notebook);
- Vídeo sobre o estudo de caso da Escola Alexandre Bacchi;
- Materiais tipicamente pedagógicos (cartolinas, vários tipos de papéis, de cola, tinta guache, lápis adaptado);
- Tarefas de escrita realizadas em folha (tarefas adaptadas);

5.1.4 INSTRUMENTO

- Um diário de campo onde foram registradas as impressões da pesquisadora;
- Um roteiro de entrevista semiestruturado para as professoras (Anexo 1);

- Um roteiro de entrevista semiestruturado para os pais (Anexo 2);

O diário de campo é concebido como um instrumento de pesquisa que facilita a criação de um hábito atencioso na observação, além de descrever com precisão a reflexão sobre os acontecimentos de um dia de trabalho. O registro diário e detalhado dos acontecimentos e comportamentos garante uma maior compreensão de entrelinhas originadas pelos sujeitos durante a intervenção (LIMA ET AL, 2007).

Ribeiro (2008 p.141) considera a entrevista como

a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO (2008 p.141).

É ainda uma das técnicas mais utilizadas na atualidade em trabalhos científicos, pois possibilita ao pesquisador extrair uma quantidade grande de dados e informações que enriquecem o estudo.

5.1.5 TEMPO DE DURAÇÃO DA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados durante oito meses.

5.1.6 DELINEAMENTO DE PESQUISA

Uma metodologia do tipo A-B (linha de base e tratamento) foi o delineamento empregado no presente estudo. Esse delineamento de pesquisa, embora pouco utilizado no Brasil (NUNES, FERREIRA e MENDES,2004; ALMEIDA, 2003, LOURENÇO et al 2009), são comuns na área de Educação Especial em outros países, sobretudo pelas especificidades e heterogeneidades das populações investigadas (NUNES SOBRINHO e NAUJORKS, 2001).

Esse tipo de desenho possibilita examinar a eficácia de uma série de variáveis em um único sujeito em, pelo menos, duas condições: linha de base (A) e intervenção (B). (ALMEIDA, 2003). A fase de linha de base (A), também denominada como pré-tratamento, compreende o registro contínuo da frequência com que o comportamento-alvo é observado em situações naturais, antes de ser introduzida a intervenção. É nesse momento que o pesquisador consegue enxergar os pontos críticos do desempenho do sujeito analisado por meio de uma amostra de seu comportamento (NUNES SOBRINHO, 2001).

A fase de intervenção (B), denominada como fase de tratamento, é a fase de ação planejada do pesquisador onde serão desenvolvidas intervenções que busquem superar os pontos críticos da linha de base. Na intervenção, a variável independente é manipulada para a modificação do comportamento mensurado na condição de linha de base. De acordo com Nunes Sobrinho e Naujorks (2001), a fase de intervenção só deve ser iniciada quando houver uma estabilidade na linha de base, ou seja, quando não houver variação inferior a 50% dos dados de linha de base com relação à média desses dados.

Iniciada a fase de intervenção, o pesquisador necessitará saber se está no caminho certo, se precisa modificar as ações planejadas, interrompê-las ou até mesmo desistir do procedimento elaborado. Se após a introdução da intervenção forem constatadas mudanças na frequência do comportamento, conjectura-se que a intervenção seja, de fato, a variável responsável pela alteração do comportamento. Entretanto, esse delineamento “não possibilita a identificação da existência da relação de causa e efeito, o que o torna quase-experimental”. (POLING, METHOT E LESAGE, 1995 APUD LOURENÇO ET AL, 2009)

A presente investigação utilizou-se de uma análise quantitativa e qualitativa. De acordo com Luna (1988), as duas dimensões podem coexistir dentro de uma pesquisa, defendendo que uma não implica na invalidez da outra. A pesquisa qualitativa pode instituir-se para além do mero descricionismo, a partir da complementação de sentidos quantitativos e multirreferenciais (LUNA, 1988).

Assim, além dos dados quantitativos inerentes à pesquisa quase-experimental, foram utilizados três tipos de materiais empíricos para a construção dos dados qualitativos: entrevistas, artefatos (produção de materiais pedagógicos) e registros de observação derivados de diário de campo. Esses elementos, de acordo

com Denzin e Lincoln (2006), auxiliam a descrever momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos pesquisados.

5.1.7 VARIÁVEIS

Variáveis são características que são medidas, controladas ou manipuladas em uma pesquisa. Os termos variáveis dependentes e independentes aplicam-se, principalmente, à pesquisa experimental. A primeira é independente dos padrões de reação inicial, intenções e características do sujeito da pesquisa (unidades experimentais). A segunda variável é dependente da manipulação ou das condições experimentais, ou seja, depende das ações dos sujeitos da pesquisa em resposta às manipulações do investigador sob a variável independente (TRIVIÑOS, 1992).

Conforme anteriormente indicado, o objetivo do estudo foi analisar os efeitos da implementação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) no desenvolvimento acadêmico de um aluno com diagnóstico de autismo inserido na escola regular. O desenvolvimento do aluno nas atividades acadêmicas, nas habilidades funcionais e o nível de participação nas tarefas de escrita e de lanche foram concebidos como unidades de análise do estudo. Dessa forma, a implementação do PEI foi compreendida como a variável independente e o desenvolvimento e participação do aluno como variáveis dependentes, conforme representado pela figura 2, a seguir:

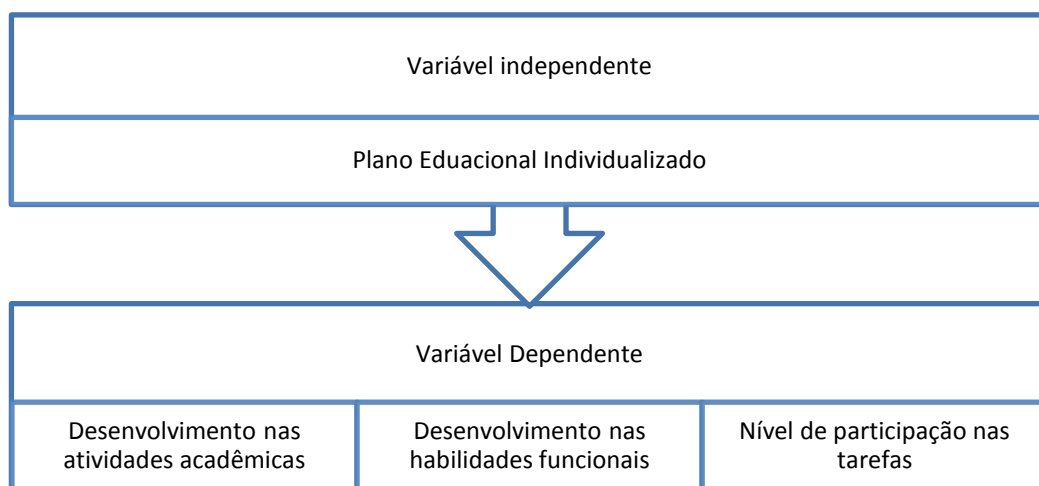


Figura 2 - Variáveis do estudo: Plano Educacional Individualizado (variável independente) e desenvolvimento nas atividades acadêmicas e funcionais (variáveis dependentes).

O Plano Individualizado de Educação é definido como instrumento de avaliação do desenvolvimento educacional de estudantes em situação de deficiência, elaborado por equipe multiprofissional, em contextos de educação regular e especial (SMITH, 2008).

- **Desenvolvimento nas atividades acadêmicas** refere-se aos avanços qualitativos no **letramento**. Embora letramento se refira a habilidades de escrita e leitura, focamos apenas nas atividades de escrita. Como embasamento teórico foi utilizado a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético ou perpassa pelos níveis de escrita: pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético. Esses esquemas conceituais são processos construtivos onde a criança considera parte da informação recebida e introduz algo subjetivo. A passagem de um nível para o outro é processual e depende dessa subjetividade de cada aluno, e principalmente das intervenções feitas pelo professor voltadas a como o

sujeito aprende. A produção da escrita foi avaliada e mensurada por meio de artefatos (registros fotográficos de atividades produzidas pelo aluno), assim como pela análise das sessões.

- **Desenvolvimento nas habilidades funcionais** refere-se a habilidades inerentes à rotina do lanche. Elas podem ser definidas como a emissão de comportamentos compatíveis (apropriados) para o cumprimento da rotina de alimentação. Esses comportamentos contemplam: sentar-se no local adequado, tomar suco no copo, esperar a vez para ser servido, solicitar o lanche à professora etc. Tais competências são esperadas na educação infantil. As habilidades inerentes à rotina do lanche foram mensuradas a partir de registros do diário de campo, assim como da análise das sessões experimentais.
- **Frequência na participação do aluno nas tarefas acadêmicas (escrita e lanche).**

Segundo Ainscow (2009), participação significa dar condições para que os alunos, além de se colocarem presentes no mesmo espaço de educação, engajem-se nas atividades escolares e se apropriem de conhecimentos curriculares. Giardinetto (2009) complementa essa concepção definindo que a **participação** de um aluno com deficiência vai depender do nível e tipo de **instrução** oferecido a ele, considerando quando o professor dá uma ordem, uma instrução, uma explicação ou uma orientação, e se os tipos de instrução durante as atividades respeitam as especificidades do sujeito.

Para a autora, essa participação depende também do comportamento e da atenção do aluno. O primeiro refere-se ao seu **comportamento engajado** na participação em tarefas de escrita, leitura em voz alta, leitura silenciosa, conversa acadêmica, jogos apropriados e outras. O segundo implica na atenção do aluno voltada ao professor ou ao material da atividade, mas sem envolvimento físico.

Com base nos argumentos de Ainscow (2009) e Giardinetto (2009), nível de participação seria, portanto, uma variável que envolve não apenas o comportamento do aluno, mas também, o comportamento do professor. Nesse contexto, as seguintes definições foram adotadas na presente pesquisa:

Participação: Os seguintes comportamentos foram considerados participação: (a) atender às mesmas instruções proferidas pelo professor ou assistente para o restante da turma durante as atividades de letramento e na rotina do lanche; (b) utilizar os mesmos tipos de materiais pedagógicos em atividades de letramento (livro, lápis, caderno, jogos) indicados pelo professor ou assistente para o restante da turma e; (c) utilizar, quando instruído, os mesmos tipos de objetos referentes à rotina do lanche (biscoito, copo, chocolate).

Não participação: os comportamentos de não participação são definidos como: (a) exibir comportamentos não funcionais, (estereotípias motoras, tapar os ouvidos, agressões) durante as atividades de letramento e lanche, sem intervenção; (b) permanecer fora de sua carteira ou do local onde o restante da turma estiver realizando atividades de letramento ou rotina do lanche; (c) não receber instruções das professoras para as atividades de letramento.

5.1.8 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Parecer nº 63139, anexo 3). Considerando a resolução 196/96, sobre pesquisa envolvendo seres humanos, os participantes foram identificados com os pseudônimos McQueen (estudante com autismo), Matte (professora titular), Vera, Rebeca, Lizzie e Tamy (professoras auxiliares) e Flô (professora de apoio pedagógico) para preservação de suas identidades.

5.1.9 PROCEDIMENTOS GERAIS

Primeiramente, o projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética. Em seguida, a pesquisadora agendou uma reunião com a mãe de McQueen. No encontro, onde estava também presente o pai da criança, a proposta da pesquisa foi discutida.

Após o consentimento formal dos pais, firmado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), a pesquisadora agendou uma reunião com a coordenadora da escola, onde foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa. Nesse mesmo encontro, foram identificados os outros participantes do estudo: a professora regente e a professora auxiliar de McQueen. Após o acatamento da proposta, foi acordada com a coordenadora da escola a elaboração e entrega de um termo de autorização de filmagens para os pais dos outros alunos da turma. (Anexo 4)

Em seguida, foi agendada, nas dependências da escola, uma nova reunião com as professoras titular e auxiliar de McQueen. A proposta foi exposta pela pesquisadora e prontamente aceita pelas docentes, que firmaram um compromisso com a pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice B). Nesse encontro, realizado na sala de aula, foi acordado que a pesquisadora se reuniria com professora titular duas vezes por semana em horários da própria rotina escolar de McQueen, tendo em vista que a professora trabalhava em período integral.

No primeiro encontro, com duração de uma hora, as professoras titular e auxiliar seriam estimuladas a refletir sobre suas práticas pedagógicas com McQueen, apontando os pontos satisfatórios, não satisfatórios e sugestões de melhorias de suas ações. O segundo encontro seria destinado ao planejamento individualizado de educação, onde seriam consideradas as sugestões de melhorias referentes ao momento anterior de reflexão, bem como planejadas metas, objetivos e estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem para McQueen.

Vale salientar que, no decorrer da pesquisa, esse horário foi reduzido pela coordenadora para um tempo total de uma hora semanal. A redução de tempo teve, como justificativa, o argumento de que quando a professora titular permanecia muito tempo fora de sala de aula, a turma ficava agitada. Sendo assim, o tempo foi reduzido a 30 minutos durante o tempo da aula de música para reflexão sobre a

prática, e 30 minutos no final da rotina, durante a aula de judô dos meninos para o PEI.

Em seguida a pesquisadora agendou uma reunião com a professora de apoio pedagógico. O encontro, que teve duração de uma hora, ocorreu em um shopping localizado perto da residência de Flô. Foram discutidos os objetivos e os procedimentos gerais da pesquisa, bem como as estratégias de ensino que utilizava em sua prática com autistas. Flô concordou em participar de outros encontros durante a elaboração do PEI de McQueen. Nesse mesmo encontro ela assinou o termo de consentimento livre e esclarecido.

Após o consentimento dos participantes, o estudo foi operacionalizado em três etapas distintas: Caracterização, Linha de Base e Intervenção. Cada uma delas será descrita abaixo.

5.1.9.a Etapa 1: Caracterização

De acordo com a literatura, o PEI é centrado no aluno, em suas habilidades e necessidades, por isso necessita do envolvimento colaborativo de um conjunto de pessoas que estejam interessadas na escolarização do estudante em situação de deficiência, buscando desenvolver mecanismos para torná-lo mais capaz de se envolver em seu próprio plano de aprendizagem, bem como elevar o envolvimento educacional de todos. Sendo assim, é sugerida a participação de, ao menos, um professor do ensino regular, um professor de educação especial ou prestador de serviços correlatos, um representante da escola, os pais, o aluno, se for apropriado, e outras pessoas convidadas ou pela escola ou pelos pais (SMITH, 2008).

Partindo desse pressuposto, foi desenvolvida a fase de caracterização que contemplou entrevistas com os pais e professoras de McQueen, bem como a identificação das rotinas dos focos de intervenção, como estratégia de subsidiar o PEI.

i. Entrevista com os pais e professores

Nesta fase foram elaborados roteiros de entrevistas para os pais e professoras titular (Mate), auxiliar (Lizzie) e de apoio pedagógico (Flô). A

pesquisadora gravou as entrevistas, realizadas individualmente, numa filmadora e as transcreveu *verbatim*. As perguntas foram conduzidas de forma dialogada a fim de estimular a naturalidade de seus relatos. Cada entrevista durou, em média, uma hora e teve como objetivo conhecer as percepções e expectativas dos participantes em relação à criança. Para os professores, a entrevista teve, também, como meta identificar as estratégias de ensino utilizadas com o educando.

ii. Identificação das rotinas

Nessa etapa, a pesquisadora filmou diversos momentos da rotina escolar do aluno: roda de cantigas, contação de histórias, aula de música, atividades de leitura e escrita, lanche e brincadeiras no parque. Cada episódio teve duração variada, de acordo com o tempo de cada rotina. Após a apreciação do material videografado, a pesquisadora constatou a escassa participação de McQueen nas atividades de letramento e a falta de autonomia durante as rotinas do lanche.

De forma específica, o aluno era tipicamente instruído a realizar atividades paralelas, não relacionadas ao desenvolvimento da escrita, nos momentos em que a turma engajava-se em atividades de letramento. Na hora do lanche, McQueen tomava suco na mamadeira, enquanto seus colegas usavam copos. Adicionalmente, o aluno só comia os alimentos trazidos de casa, enquanto o restante da turma recebia alimentos da escola. Além disso, as habilidades comunicativas do aluno eram pouco exploradas nessas atividades.

A importância das atividades de escrita é salientada nos referenciais curriculares nacionais de educação infantil (RCNEI). De acordo com o referido documento, as atividades de escrita para alunos de quatro a seis anos devem contemplar:

(...).situações cotidianas nas quais se faz necessário uso da escrita; escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário; produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins; prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna. (BRASIL, 1998, p. 145)

Em relação ao lanche ou alimentação, o RCNEI aponta que o professor deve

(...) possibilitar às crianças oportunidades que propiciem o acesso e conhecimento sobre os diversos alimentos, o desenvolvimento de

habilidades para escolher sua alimentação, servir-se e alimentar-se com segurança, prazer e independência (BRASIL, 1998, p. 56).

Podemos inferir que esse documento considera o momento do lanche como um componente curricular que exige habilidades de comunicação e autonomia. Além disso, o documento enfatiza que deve haver uma parceria entre o professor e familiares do aluno, necessitando um planejamento conjunto sobre suas refeições.

Podemos perceber que a parceria é amplamente tratada pela literatura como subsídio indispensável para desenvolvimento educacional de todos os educandos, inclusive sugerindo e respeitando o envolvimento da família nesse processo. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os profissionais da educação não são os únicos responsáveis pelos processos de aprendizagem dos alunos, prevendo a ação integrada das escolas com as famílias.

Considerando a escassa/inadequada participação do aluno nas atividades acima descritas, assim como a alta frequência com que ocorriam, a pesquisadora sugeriu essas duas rotinas (escrita e lanche) como foco de intervenção. Mate e Lizzie concordaram com as sugestões.

iii. Treinamento da assistente de pesquisa

Uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte atuou como assistente de pesquisa, realizando as análises das sessões experimentais. Ela era bolsista de um projeto de pesquisa envolvendo o uso de comunicação alternativa para alunos com autismo. Foi capacitada a empregar o sistema de categorização (participação e não participação nas atividades de letramento e lanche) previamente descrito. Houve dois encontros de, aproximadamente, duas horas para o treinamento da assistente onde foram contemplados procedimentos como discussões, análise de vídeos e leituras.

Na primeira reunião com a assistente, realizada na sala de pesquisa do centro de educação da UFRN, foram minuciosamente lidos, descritos e discutidos os critérios de participação e não participação do aluno nas duas rotinas. No segundo momento, foram analisadas quatro sessões de vídeos sobre a rotina escolar de outro estudante autista, como forma de avaliar os critérios de análises.

As sessões foram entregues à assistente de pesquisa à medida que foram videografadas pela pesquisadora. Com o propósito de verificar o grau de fidedignidade das categorias de respostas analisadas na presente pesquisa, a

pesquisadora, atuando como segunda avaliadora, randomicamente avaliou 100% das sessões realizadas. A confiabilidade dos dados foi obtida através do índice de concordância, definido por Fagundes (1985) como:

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Concordância + Discordância

Os índices de concordância iguais ou acima de 70 % são considerados confiáveis (Fagundes, 1985). Este valor foi escolhido por critérios estatísticos que partem do princípio de que não é mera coincidência dois observadores concordarem na maioria de seus registros.

Após a familiarização com os procedimentos empregados, a assistente categorizou 72 sessões entre a linha de base e a intervenção. Os dados gerais das análises foram registrados na tabela de condensado e as porcentagens médias da assistente e da pesquisadora foram dispostas nas tabelas abaixo, correspondendo a 100% das sessões analisadas. No quadro abaixo, a média do “Índice de fidedignidade” está apresentado. De acordo com Fagundes (1985), os resultados aqui encontrados são considerados fidedignos, uma vez que o índice de concordância foi superior a 70%.

Quadro 4

Índice de concordância do nível de participação do aluno nas tarefas de letramento e lanche, entre a assistente e a pesquisadora.

Participação nas atividades	Índice de Concordância (variabilidade)
Letramento	75,45% (83 - 100)
Lanche	93,95%(94 - 100)

Fonte: da pesquisadora (2013)

5.1.9.b Etapa 2- Linha de base

Ao definir o foco de intervenção, a pesquisadora passou a filmar apenas as atividades de letramento e as rotinas de lanche. Durante esses episódios, as professoras (titular e auxiliar) foram instruídas a interagir livremente com o aluno nas duas rotinas selecionadas. Ou seja, não receberam qualquer instrução ou *feedback* da pesquisadora quanto ao tipo de estratégia de ensino utilizar.

As sessões foram videografadas e as variáveis dependentes (frequência de participação do aluno nas tarefas acadêmicas de escrita e lanche e desenvolvimento nas habilidades acadêmicas e funcionais), previamente descritas, analisadas. O critério para o término dessa fase foi a estabilidade ou tendência descendente na frequência de tempo fora da tarefa em uma das duas rotinas analisadas. Assim, após a análise de 6 sessões de linha de base, realizada pela assistente de pesquisa, foi constatada estabilidade na frequência de participação do aluno nas atividades de letramento.

5.1.9.c Etapa 3: Intervenção

A intervenção foi realizada em três fases: 1. Reflexão; 2. Reunião multiprofissional sobre o PEI; e 3. Elaboração e desenvolvimento do PEI; 4. Reflexão sobre a prática pedagógica no PEI

1. Reflexão – essa fase do estudo teve como objetivo propiciar a reflexão da professora em relação: (a) aos conteúdos e objetivos do projeto curricular da turma; (b) ao autismo e; (c) a sua prática pedagógica nas rotinas alvo.
 - a. Reflexão sobre os conteúdos e objetivos do projeto curricular da turma: Este momento colaborativo se deu entre a pesquisadora, a professora titular e a coordenadora. Esta almejou participar deste momento a fim de, também,

poder refletir sobre o projeto curricular da turma (anexo 4). Nesse momento os conteúdos e objetivos do projeto curricular da turma foram lidos coletivamente. Em seguida, a pesquisadora pediu que a professora refletisse sobre as formas como uma criança não oralizada, como McQueen, poderia participar das atividades descritas no projeto.

b. Reflexão sobre o autismo: segmentos das sessões de linha de base foram apresentados às professoras (titular e auxiliar, Lizzie) com o objetivo de fomentar discussões sobre a sintomatologia do autismo.

c. Reflexão sobre a prática das rotinas alvo: Foi proposto que Matte e Lizzie refletissem sobre suas práticas pedagógicas com McQueen, através de um procedimento intitulado autoscopia (SADALLA E LAROCCHA, 2004). A autoscopia é concebido como um procedimento investigativo que visa a autoavaliação do sujeito participante por meio da videogravação de sua atuação, servindo também como instrumento de formação (CAMPOS, 2012, p.83). Segundo a referida autora, a videogravação é o instrumento mais apropriado para serem revividos situações, interações e objetos por um sujeito, em determinada realidade. O propósito é autoavaliar-se e suscitar transformações internas que reestruturam o sujeito e ocasionam mudanças externas, de suas práticas e comportamentos.

Nessa prática, segmentos das rotinas de letramento e lanche, das sessões de linha de base e intervenção, foram apresentados às professoras. Em seguida, a pesquisadora pediu que elas elencassem aspectos positivos e negativos das interações observadas. Sugestões eram, posteriormente, levantadas pelo grupo, considerando os pontos negativos sinalizados.

Esse processo implicava num movimento dialógico constante, simbolizado por um processo de “engrenagem” entre a aplicação das atividades planejadas e a reflexão desta prática, durante a fase de intervenção, conforme exemplificação na figura 3 a seguir:



Figura 3- Ciclo de engrenagem do PEI

2. Reunião multiprofissional sobre o PEI - Conforme enfatizado pela literatura, o PEI deve contemplar um envolvimento responsável de vários profissionais qualificados no currículo dos alunos em situação de deficiência (RUBLE ET AL, 2010; JUNG ET AL, 2008; LYNCH E ADAMS, 2008; VALADÃO, 2010, 2012; SMITH, 2010). Partindo desse princípio, a pesquisadora planejou um encontro coletivo com os pais de McQueen, a professora titular, a professora auxiliar, a coordenadora pedagógica, a psicóloga da escola, orientadora pedagógica e terapeuta ocupacional de McQueen para a discussão de um plano de educação para o aluno.

A participação dos pais, no entanto, foi vetada pela coordenadora pedagógica, sob o argumento que poderiam distorcer a proposta dos profissionais. Sugeriu que a pesquisadora fizesse, posteriormente, uma reunião apenas com eles. Isso nos remete a um fator cultural, pois apesar do PEI norte-americano preconizar o envolvimento da família no currículo escolar dos alunos, isso não parece ser parte de nossa cultura, uma vez que a participação dos pais é pouco valorizada nas nossas escolas em seus diversos aspectos. Em geral, essa participação tem sido restrita a reuniões de pais e mestres (BENTES, COLARES E SOARES, 2012)

No que se refere à organização da educação nacional cabe salientar que a LDB propõe uma articulação entre corpo docente, família e sociedade no

Planejamento Político Pedagógico da escola, no entanto, não aponta o envolvimento da família no planejamento curricular dos estudantes. Polônia e Dessen (2005, p. 13) salientam que as limitações nessa participação podem ser: (a) produtos da imagem negativa dos pais sobre sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem; (b) ao receio dos professores de serem cobrados e fiscalizados pelos pais dos alunos; (c) a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos; e (d) a ausência de um programa ou projeto que integre pais e professores, em um sistema de colaboração.

A falta de participação da família pode ser considerada um fator crítico uma vez que, como salienta Fulan (1991 apud Mittler, 2003):

quanto mais próximos o pai ou a mãe estiverem da educação da criança, tanto maior será o impacto no desenvolvimento da criança e na sua realização educacional (FULLAN, 1991, p. 227 apud Mittler, 2003, p. 204).

Assim sendo, a reunião sobre o PEI contou com a participação da orientadora pedagógica da escola, a coordenadora da educação infantil do turno da tarde que acompanhava a turma de McQueen, a professora Matte, a professora Flô e a psicóloga da escola.

O encontro multiprofissional teve duração de 90 minutos e foi conduzido na sala de orientação pedagógica da escola. Uma pauta contendo os pontos a serem discutidos na reunião (anexo 5) foi, inicialmente, entregue para cada profissional. Após a leitura da pauta, a pesquisadora solicitou que o grupo indicasse: (a) o que conhecia sobre Plano Individualizado de Educação e; (b) como era realizado o planejamento curricular da turma, principalmente em relação às formas de avaliação.

Após os relatos, a pesquisadora apresentou um vídeo intitulado “Escola Alexandre Bacchi - Guaporé, Rio Grande do Sul, Brasil”. Esse material, disponível online, apresenta um estudo de caso de uma escola pública localizada no Rio Grande do Sul que implementou o PEI como prática de inclusão escolar. Após a apreciação do vídeo, o grupo verbalizou suas impressões.

Em seguida, a pesquisadora apresentou o modelo do PEI utilizado pela escola (anexo 6) e ressaltou a importância do PEI no processo avaliativo. Com base nesse modelo, a pesquisadora pediu que cada membro falasse sobre os procedimentos de ensino que poderiam ser usados com McQueen no contexto da sala de aula.

A importância de envolver profissionais de saúde na elaboração do PEI é amplamente discutido na literatura (RUBLE ET AL, 2010; JUNG ET AL, 2008; LYNCH E ADAMS, 2008; SMITH, 2010). Considerando a falta de disponibilidade da terapeuta ocupacional em participar do encontro na escola, a pesquisadora, atuando como agente mediador, realizou uma reunião individual com ela. O encontro, com duração de aproximadamente 60 minutos, foi realizado em sua clínica. Nesse episódio, a terapeuta falou sobre o seu trabalho com McQueen, ressaltando as demandas sensoriais e motoras do aluno. Em seguida fez sugestões sobre questões sensoriais e de comunicação.

3. Elaboração e desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado - O plano de trabalho para operacionalizar o PEI foi desenvolvido por Matte, Lizzie, Flô e a própria pesquisadora. Esta desempenhou um papel de mediadora entre as três profissionais, tendo em vista a impossibilidade de encontros em comum entre elas. As reuniões de planejamento aconteciam uma vez por semana na sala de informática da escola, e às vezes na própria sala de aula. Em um dia era planejado a atividade do dia seguinte, e neste dia eram filmadas as intervenções das professoras.

A participação das professoras Lizzie e Matte aconteciam de maneira alternada, tendo em vista que um deveria assumir a sala de aula com a ausência da outra. Houve doze momentos de planejamento que eram no horário da aula de música, inicialmente duas vezes por semana, e posteriormente reduzido para uma vez por semana, conforme explicado nos procedimentos gerais.

A participação da professora Flô procedeu em três contatos com a pesquisadora, onde foram tratados os temas que estavam sendo trabalhados na escola a fim de que ela pudesse, também, explorá-los no apoio pedagógico particular. Essa seria, também, uma estratégia de consolidação dos conteúdos curriculares.

A elaboração das estratégias de ensino e aprendizagem se deu a partir do plano de aula comum da turma. Ou seja, a partir do planejamento para o grupo, foram planejadas algumas estratégias pedagógicas e confeccionados recursos materiais que pudessem otimizar a participação do aluno nas atividades de escrita e lanche.

Os conteúdos explorados nas atividades eram os mesmos propostos para o grupo e contemplavam os objetivos traçados para a turma, no entanto, dentro desses objetivos, alguns foram priorizados para o foco da intervenção.

Os planejamentos das atividades diferenciadas foram registrados no modelo de PEI adaptado pela pesquisadora, tendo como referencia o PEI adotado pela Escola Alexandre Bacchi, explicitado na reunião multidisciplinar. O PEI de McQueen contemplava as seguintes unidades básicas:

- Habilidades acadêmicas – São os objetos de conhecimento tratados pelos Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil (RCNEI), tais como, linguagem oral, escrita e matemática.
- Habilidades de vida diária- Atividade de alimentação como o lanche, tratada como conteúdo do RCNEI.
- Inteligências do sujeito – São as habilidades que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido.
- Metas / objetivos – São conhecimentos priorizados para um sujeito, dentro de um grupo de objetivos pré-estabelecidos para um grupo, considerando o nível de conhecimento atual do estudante com TEA e a apropriação de conteúdos/ conceitos básicos condizentes com a sua faixa etária (crianças de quatro a seis anos), conforme o RCNEI.
- Metodologia/ Recursos didáticos – Trata-se de um conjunto de dispositivos tais como recursos naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais que favorecem a aprendizagem do aluno. Contempla ainda estratégias de ensino que respeitem as especificidades do aluno com TEA.
- Avaliação - Registro de situações significativas que o professor considerar, durante a realização das atividades acadêmicas e funcionais propostas.

As metas foram estabelecidas de acordo com as habilidades do aluno. A metodologia e recursos didáticos eram diferenciados a fim de permitir que o aluno participasse das mesmas atividades do grupo. Na avaliação eram descritos os objetivos atingidos e momentos significativos durante as tarefas. Detectando o que o

aluno já sabia, eram propostos novos desafios. Dessa forma, os riscos de insistir numa habilidade ou objetivo já alcançado eram minimizados.

O PEI seguiu o currículo comum, respeitando as orientações curriculares da educação infantil, anulando a possibilidade de colocar em risco as competências terminais do ciclo, tampouco as competências essenciais de cada área de conhecimento.

4. Reflexão sobre a prática pedagógica no PEI - Essa fase se refere aos momentos de reflexão sobre as intervenções planejadas de ensino e aprendizagem das professoras Lizzie e Matte, de forma sistemática, utilizando a autoscopia, conforme podemos verificar no quadro de organização das ações sobre PEI abaixo:

Quadro 5

Organização sistemática do “Ciclo de Engrenagem” do PEI

Planejamentos (12)	Aplicação das ações planejadas (12)	Reflexão sobre a prática pedagógica (8)
Segundas-feiras durante a aula de música	Terças e/ ou quartas durante a rotina da escola	Sextas-feiras durante a aula de judô

Houve oito momentos de reflexão sobre as intervenções onde foi proposto um pensar colaborativo sobre os pontos satisfatórios, não satisfatórios, bem como sugestões de melhorias referentes às atuações das professoras Lizzie e Matte. Durante a fase de intervenção, houve a quebra do contrato da professora Lizzie e por isso não houve mais momentos de reflexão sobre as práticas.

- Validação Social

Após a fase de intervenção, foi feita uma entrevista semiestruturada (anexo 7) com a professora Matte com o intuito de reconhecer em sua falas as contribuições da pesquisa para transformação de sua prática. Para isso, foi utilizado a autoscopia como um instrumento de validação social. Somente a professora titular participou da validação social, pois a professora auxiliar havia sido demitida.

- Medidas de fidedignidade

As sessões foram randomicamente codificadas por uma assistente de pesquisa, que recebeu treinamento prévio ao estudo.

CAPÍTULO 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral do presente estudo foi desenvolver, de forma colaborativa com os professores, um Plano Educacional Individualizado para um aluno com diagnóstico de autismo. A partir desse objetivo, três questões norteadoras da pesquisa foram elaboradas:

- Quais os efeitos da elaboração e aplicação de um plano individualizado de ensino, desenvolvido de maneira colaborativa, para as práticas pedagógicas dos professores?
- Quais os efeitos do PEI no tempo de permanência do aluno nas tarefas acadêmicas?
- Quais as percepções dos professores quanto aos efeitos do PEI na participação do aluno durante as tarefas acadêmicas?

As respostas a essas questões foram extraídas dos diários de campo, dos planejamentos, da análise das sessões videografadas e das entrevistas, no decorrer dos oito meses que duraram o estudo. No total, foram realizadas 36 sessões (6 de linha de base e 30 de intervenção).

Os resultados serão analisados a partir de quatro eixos temáticos:

- Efeitos da intervenção na elaboração do plano de ensino individualizado do aluno
- Efeitos da intervenção na prática dos professores
- Efeitos do PEI no tempo de permanência/participação do aluno nas tarefas acadêmicas
- Efeitos do PEI na percepção dos professores

6.1.a Efeitos da intervenção na elaboração do plano de ensino individualizado do aluno

A primeira ação colaborativa para a elaboração do PEI foi uma reflexão sobre os conteúdos e objetivos do projeto curricular da turma de McQueen, na qual participaram a coordenadora pedagógica, a professora Mate e a pesquisadora. O grupo leu, de forma coletiva, os conteúdos e objetivos do projeto por área de conhecimento. O uso da linguagem oral foi o campo de intervenção sinalizado pelos participantes como ponto de discussão prioritário, considerando as demandas sócio comunicativas do aluno. Sendo assim, foram destacados dois objetivos destas áreas curriculares, considerando a proposta curricular da escola:

- “**Utilizar a linguagem oral** para expressar seus sentimentos, experiências, ideias e impressões, justificando cada um deles por intermédio da argumentação, exemplos, associações, comparações ou outros **instrumentos verbais** [...] (Projeto Nossa Escola: Compartilhando Espaços e Diferença - Grifo nosso)
- [...] **relatar** experiências através da narrativa de fatos.” (Projeto Nossa Escola: Compartilhando Espaços e Diferença - Grifo nosso)

A valorização da linguagem oral é salientada na proposta curricular da escola, conforme observado nos objetivos acima descritos. Nesse contexto é questionado como um aluno não oralizado, como McQueen, seria capaz de atingir tais objetivos.

Esse episódio revela a necessidade da escola em adequar o currículo para atender à heterogeneidade de seus alunos. De fato, a literatura vem enfatizando a importância de se pensar em um currículo capaz de acolher a diferença como condição humana, e de garantir a todos os estudantes diferentes possibilidades de acesso e participação no processo educativo (OLIVEIRA E MARTINS, 2011; EFFGEN E ALMEIDA, 2011; BRASIL, 2012).

Mais do que isso, é necessário que nossas escolas assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, concebendo a diferença como

[...] um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos (AINSCOW, 2000 apud LOPES, 2011, p. 128)

Nessa perspectiva, a pesquisadora perguntou sobre as formas com que estudantes com déficits na comunicação e linguagem, como McQueen, poderiam atingir os objetivos propostos pela escola. A professora e a coordenadora apontaram a necessidade do uso de imagens e outros recursos pictográficos para ampliar a comunicação e aprendizagem desses alunos.

A partir dessas respostas, a pesquisadora descreveu as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) para a inclusão escolar de educandos com TEA. De acordo com a literatura, a CAA é concebida como uma ampla variedade de métodos e técnicas alternativas que complementam, suplementam ou substituem a fala oral comprometida ou ausente, centrando-se na comunicação como processo cognitivo e social (NUNES, 2010; SANTAROSA, 2010). Constitui-se como uma área da tecnologia assistiva que utiliza gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética, objetos reais e miniaturas), voz sintetizada e demais meios para favorecer a acessibilidade comunicativa de pessoas desprovidas de fala funcional (NUNES; KRANS, 2011).

Considera-se que a comunicação é alternativa quando ela substitui as funções da fala, e é ampliada quando suplementa. Dentre os elementos que compõem um sistema de CAA, destacam-se o sistema de símbolos, os recursos, a técnica de seleção de símbolos, estratégias de aceleração e o vocabulário.

O sistema de símbolos envolvem símbolos produzidos com o próprio corpo (símbolo não assistido); recursos externos ao sujeito como objetos reais, em miniaturas, fotografias, alfabeto, símbolo assistido; e o sistema Bliss que, por sua vez, engloba três tipos de símbolos, os pictográficos, arbitrários e ideográficos. O primeiro é semelhante a aquilo que desejam simbolizar, o segundo não tem relação com aquilo que se deseja simbolizar e o terceiro representam a ideia de uma coisa, ou seja, o símbolo e conceito que se representa é associado graficamente (NUNES ; KRANS , 2011)

Os recursos podem ser concebidos com o local onde os símbolos ficam alojados, que vão desde os aventais temáticos, carteiras ou pranchas de comunicação (baixa tecnologia), comunicadores com voz gravada ou sintetizada (média tecnologia), até softwares de comunicação (alta tecnologia).

As técnicas de seleção de símbolos vão depender das características cognitivas, visuais e motoras do usuário. Podem acontecer de forma direta, utilizando partes do corpo, como mãos e pés; indiretamente, quando o aluno é auxiliado a indicar os símbolos desejados no sistema comunicador; e por varredura, quando o interlocutor aponta para os diferentes símbolos da prancha, aguardando que o aluno sinalize o item desejado, por meio de um piscar de olhos, emissão de algum som, entre outros. (NUNES; KRANS, 2011)

A estratégia de aceleração de mensagem pode acontecer por meio da predição de palavras através de softwares especiais, assim como pela categorização onde os símbolos são organizados de acordo com sua função. Por fim, o vocabulário é escolhido de acordo com as demandas do usuário e selecionado pela família em parceria com os demais agentes sociais que convivem com o aluno (NUNES E KRANS , 2011).

Diante desse contexto, estudantes com autismo que apresentam dificuldades nas relações interpessoais com os professores e colegas de sala podem ser beneficiados por um programa de CAA. Ao melhorar sua comunicação com a escola, por meio da CAA, o indivíduo autista poderá ter melhor condições de aprendizagem . O estudo de Gomes (2011), por exemplo, confirma o benefício do uso da CAA para comunicação entre professor e aluno com autismo. O objetivo desse trabalho foi analisar as estratégias utilizadas por uma professora da sala de aula comum na interação com o aluno com autismo; caracterizar as iniciativas e respostas da interação da díade e identificar as modalidades de respostas empregadas pela díade. Os resultados indicaram que o aluno passou a utilizar os pictogramas para se comunicar com a professora nas rotinas investigadas. Além disso, foi observado no repertório da professora aumento na frequência no uso da CAA, principalmente quando o aluno falhava em compreender gestos e palavras.

Esse cenário consolida o reconhecimento das participantes em reformular alguns pontos do projeto curricular da turma, reafirmando a possibilidade de oferecer mais condições de comunicação e participação para educandos desprovidos da linguagem oral por meio da CAA.

Desse modo, a professora Mate sugeriu a inclusão do termo CAA no conteúdo curricular da escola, conforme revela o trecho abaixo:

“Uso da linguagem oral e **variados recursos de expressão como a CAA** para comunicar e expressar seus desejos, necessidades, ideias, preferências e sentimentos, bem como para relatar e narrar os fatos e experiências.” (Trecho escrito na impressão do projeto curricular)

A partir deste passo inicial da professora Mate, a pesquisadora propôs uma reflexão acerca da pertinência e significado do termo “linguagem oral” utilizado no projeto curricular da escola e do próprio RCNEI, levantando situações de exclusão de alunos que não possuem a oralidade como forma de expressão. Destarte, foi levantada a possibilidade de alterar este termo para “**linguagens**”, apontando que a pluralidade do termo ampliaria as possibilidades de comunicação de ideias e conhecimentos dos alunos, seja a partir da linguagem oral ou pelo uso de formas alternativas de expressão.

Durante a leitura dos objetivos e conteúdos do projeto curricular, a professora Mate e a coordenadora inseriram o uso da CAA e excluíam termos excludentes, como o uso de “instruções verbais” conforme o trecho supracitado, em cada campo de conhecimento (Linguagem oral, escrita, matemática, artes visuais, psicomotricidade, música, natureza e sociedade, formação ético social, desenvolvimento sócio afetivo)

Essa reunião reflexiva acerca do currículo da escola não garantiu uma reforma expressiva de concepções e atitudes acerca da diversidade, mas certamente favoreceu a emergência de questões inquietantes e problematizadoras que poderiam impulsionar a elaboração de novas propostas para viabilizar o acesso de alunos com TEA na escola regular. Desta maneira, o reconhecimento da necessidade de modificar alguns termos no planejamento curricular, como sinalizado pelas participantes, pode ser considerado um primeiro passo para a mudança atitudinal.

De acordo com Sassaki (2007) as barreiras atitudinais, definidas como ações e concepções sociais que inferiorizam as pessoas que fogem dos padrões de normalidade, muitas vezes são pouco perceptíveis. Elas podem ser manifestas pelo estigma, uso de rótulos, estereótipos, de adjetivações e de substantivação da pessoa em situação de deficiência. É o caso, por exemplo, de pessoas com TEA que são erroneamente tratados pelo senso comum como sujeitos que vivem no mundo próprio, antissociais, ou incapazes de aprender. Segundo o mesmo autor, as barreiras atitudinais também podem se manifestar pelo comportamento

negligenciador, assistencialista, segregador ou de superproteção em relação as essas pessoas. No presente estudo, o aluno McQueen era comumente tratado por seus pares como um menino “especial” ou “autista”, que tomava mamadeira no colo das professoras, ou possuía regalias na sala de aula como, brincar ou manipular brinquedos durante a realização de tarefas acadêmicas. Uma forma de minimizar essas atitudinais é problematizá-las com o intuito de sensibilizar os agentes sociais a qualificarem suas atitudes.

6.2.b. Efeitos da intervenção na formação docente

A segunda ação colaborativa foi o estudo prático sobre o autismo, onde as professoras, titular e auxiliar tiveram oportunidades de assistir, apontar e questionar os comportamentos típicos do espectro do autismo, e concomitantemente, compreendê-los melhor por meio do intercâmbio de conhecimentos prático e teórico, orientados pela pesquisadora.

A partir da análise do comportamento do aluno em alguns fragmentos videografados, as professoras puderam identificar características típicas do autismo, conforme podemos analisara seguir:

Movimentos repetitivos, andar de ponta de pé, interesse restrito, “agressividade”, estereotipias motoras e sonoras, dificuldades na fala, dificuldades de expressar e compreender os sentimentos, as expressões faciais. **“Não possuem comportamentos iguais, cada autista tem uma forma diferente de ser... não necessariamente são iguais e não apresentam as mesmas dificuldades.”** (Professora Mate)

A ausência da fala, ausência de concentração, agitação, “não consegue ficar parado”, “não tem coordenação motora”, “abana as mãos” (estereotipias), “girando o corpo, “fica no mundinho dele.” (Professora Lizzie)

Nos segmentos acima, é possível observar que Lizzie associou a agitação, a ausência da fala, a ausência de concentração, a falta de coordenação motora como fatores biológicos intrínsecos a todos os espectros autísticos. A professora Mate, por sua vez, reconheceu que existe uma variação no perfil sintomático desses sujeitos

partindo da diferença como principal característica da diversidade humana, conforme o trecho em destaque.

Possivelmente tais concepções podem ser justificadas pelo nível de formação docente, tendo em vista que Lizzie era estagiária e aluna do quarto período de pedagogia e não possuía experiência nem conhecimento específico sobre o TEA. Mate, por outro lado tinha duas graduações e experiência como professora de alunos com TEA e outras situações de deficiência, assim como recebia orientações das mães desses estudantes.

Pesquisas nacionais e internacionais exploradas nos estudos de Nunes (2012) revelam que docentes com maior nível de capacitação e redes de apoio escolar apresentam atitudes e concepções mais favoráveis à inclusão de alunos com autismo no ensino regular. Além disso, McGregor e Campbell (2001) citados pela referida autora retomam esse cenário afirmando que concepções docentes estereotipadas sobre o autista como “agressividade” e vivência em um “mundo à parte” são comuns em professores novatos do que os mais experientes. As concepções de autismo verbalizadas pelas professoras Mate e Lizzie corroboram com esses achados.

É sabido que as concepções dos educadores influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, sobretudo no contexto de educação inclusiva. (OLIVEIRA, 2007; GLAT E PLETSH, 2011; NUNES, 2012). As concepções errôneas sobre a síndrome podem ocasionar impactos profundos na formação desses sujeitos que agem desde a dissociação de fragilidade\ inferioridade à imposta incapacidade de aprendizagem e interação com o outro. Assim sendo, salienta-se a necessidade emergencial de investimentos em pesquisas de intervenção de caráter crítico reflexivo no próprio espaço escolar que ambiciosamente possam impulsionar uma reforma de pensamento e, conseqüentemente, de atitudes perante tudo ao que foge dos padrões de normalidade.

A falta de atenção, a agitação ou impulsividade citados pela professora Lizzie, são consideradas condutas disruptivas que comprometem negativamente as interações sociais desse tipo de alunado no cotidiano escolar (NUNES, 2012) e desafiam constantemente as práticas dos professores. Nesse contexto emergem conflitos, desesperos, dúvidas, anseios, aproximações, afastamentos, negligências e

aberturas que caracterizam a necessidade de ações colaborativas que ajudem esse professor a lidar com as demandas da diversidade.

Esse despreparo docente frente à sintomatologia autista é comum em nosso contexto escolar público e privado e reafirma a necessidade de uma reforma nas políticas públicas de formação docente, com a expectativa de que as práticas dos professores e demais ações educativas possam ser reconstruídas criticamente e colaborativamente “no chão da escola”. Em outras palavras, as necessidades docentes provocadas pela conjuntura de inclusão escolar devem ser problematizadas com mais responsabilidade e compromisso social, numa perspectiva que une conhecimentos de todos os sujeitos interessados em transformar a sua própria identidade social.

Capelline e Mendes (2007) reafirmam esse despreparo apontando que

os professores do ensino comum declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas; mais que isso, muitos não acreditam na sua própria capacidade de mudar esse quadro. Para esses professores, a presença de alunos com deficiência cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo da escola (CAPELLINE E MENDES, 2007, p. 114).

Após considerar os conhecimentos prévios das professoras, a pesquisadora complementou e articulou o conhecimento prático com o teórico sobre o Transtorno do Espectro Autista através de breves discussões amparadas, principalmente, pelo guia prático sobre autismo (Mello, 2007), um texto básico e resumido que auxilia pais e profissionais a encarar a questão do autismo de forma realista e positiva. Foi um momento dedicado, principalmente, para desmistificar crenças equivocadas sobre o TEA e esclarecer dúvidas acerca dos comportamentos de McQueen.

A terceira ação colaborativa foi a reflexão sobre a prática pedagógica adotada durante as rotinas alvo. Nesse momento, as professoras tiveram oportunidade de refletir sobre segmentos das atividades de letramento e lanche, das sessões de linha de base e intervenção. No total foram realizadas 36 sessões (6 de linha de base e 30 de intervenção), em cada rotina, conforme indicado no quadro 6:

Quadro 6

Panorama geral quantitativo das sessões experimentais

	Atividades			
	Planejamentos	Reflexões	Lanche	Letramento
Linha de base (nº de sessões)	Não houve	2	6	6
Intervenção (nº de sessões)	12	8	30	30
Duração média por episódios (minutos)	45	40	12	12
Total das sessões	12	10	36	36

Durante a fase de linha de base, a pesquisadora reuniu-se com as professoras em dois episódios com duração, aproximada, de 40 minutos. O objetivo desses encontros foi refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas, antes da implementação do PEI de McQueen. Nesse contexto, foram instruídas a descrever os pontos satisfatórios e não satisfatórios de suas ações, assim como as sugestões de melhorias de suas práticas. Primeiramente ocorreram as filmagens e, posteriormente, procederam as reflexões dos segmentos videografados.

A reflexão por meio da autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2002) se constitui em um momento valioso ao processo de formação docente. Ela é definida como um “recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática” (SADALLA; LAROCCA, 2002, p. 419). Nesse sentido, permite que o educador observe reflita, analise e avalie suas próprias ações.

Por meio da autoscopia, as professoras Lizzie e Mate salientaram aspectos satisfatórios, não satisfatórios e sugestões de melhorias sobre suas práticas a partir de análise dos vídeos na fase de linha de base. Em seguida indicaram sugestões para a melhoria das práticas adotadas. Esses resultados estão descritos no quadro 7:

Quadro 7

Reflexão da professora Mate sobre fragmentos de linha de base das sessões 1 e 2.

PROFª MATE: AUTOSCOPIA SOBRE A LINHA DE BASE		
Satisfatórios	Não satisfatórios	Sugestões para melhoria
Não houve	<p>“Aqui ele não fez nada e é isso que eu não quero... nem ninguém chegou até ele... a turma é bem agitada... tenho que preparar as atividades, dar atenção a todos, mas nem sempre é possível.”</p> <p>“Me preocupo com o barulho da turma” que provoca a agitação de McQueen.</p>	<p>A auxiliar “devia fazer o planejamento comigo” para ela se apropriar do que deve ser realizado com o aluno. “Eu acho importante também ficar orientando” ela. “Mas eu também tenho que chegar até ele... todos os dias eu quero estar junto com ele...”</p> <p>Dividir tarefas com a professora auxiliar como preparar as atividades enquanto Mate vai intervir no processo de aprendizagem de McQueen.</p> <p>“Me aproximar mais dele, fazer as tarefas com ele”</p> <p>“ Fazer bingo com o nome dele”</p>

Fonte: da pesquisadora

A partir da fala de Mate, podemos observar um reconhecimento de suas limitações no ensino de McQueen, justificando a agitação da turma, a sobrecarga de tarefas e, principalmente, a falta de colaboração da professora auxiliar, como elementos impossibilitantes de uma atenção pedagógica adequada e individualizada ao aluno. Estes elementos vão de encontro com a literatura a qual tem apontado a falta de capacitação e suporte especializado para professores de classes comuns, turmas numerosas e pouco tempo do professor regente realizar um trabalho individualizado ou diferenciado, como entraves típicos da evolução escolar (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Mate expressou a necessidade de um apoio especializado para atender as demandas de McQueen. Este é um fator importante quando se trata da educação de estudantes com TEA, tendo em vista que a maioria dos docentes sem formação específica não conseguem dar conta das demandas comportamentais e cognitivas, tão pouco as sociais e acadêmicas destes sujeitos.

Podemos verificar essa realidade por meio das considerações da professora Lizzie, referentes às suas atuações na fase de linha de base, descritas no quadro 8 a seguir.

Quadro 8

Reflexão da professora auxiliar Lizzie, sobre sessões de linha de base

PROF. ^a LIZZIE: AUTOSCOPIA SOBRE A LINHA DE BASE		
Satisfatório	Não satisfatório	Sugestões para melhoria
“não teve.”	<p>“Foi péssimo, não foi legal hoje, ele estava muito disperso.. tinha muito barulho na sala... eu não me senti bem não... acho que o ambiente atrapalhou muito, por causa do barulho dos alunos... achei ele agitado, não sei se era porque era dia do brinquedo... não foi o problema da atividade, foi a questão do barulho... eu me senti péssima... a sensação de não conseguir, sabe? de fraquejar. Pensei em fugir... mudei de lugar pra ver se ele se concentrava, fui pra frente dele, mas preferi ficar ao lado dele, acho que foi melhor...”</p> <p>“Mate demora muito nas atividades, fica muito tempo falando...”</p>	<p>Atividades com cores e imagens;</p> <p>Trabalhar com música ambiente para turma ficar mais tranquila</p> <p>Não passar muito tempo mostrando e repetindo as palavras;</p> <p>Preparar as atividades planejadas de McQueen antes do dia da aplicação;</p> <p>Colocar McQueen sentado com um colega, assim como os demais para ele interagir e aprender com o outro.</p> <p>Estimular a comunicação alternativa por meio da troca de cartões de imagens durante o lanche</p> <p>Oferecer suco no copo da escola</p>

Fonte: da pesquisadora

Quanto à fala da professora Lizzie, percebe-se um sentimento de impotência por não conseguir ensinar o aluno com autismo mediante fatores ambientais típicos de uma sala de aula regular. Esse sentimento pode ser atribuído, dentre outros fatores, ao despreparo do docente em conseguir que os alunos, que fogem dos padrões da normalidade, aprendam pelas vias de aprendizado e comunicação usuais (BRIDI FORTES;BRIDI FILHO, 2006) .

O desespero de Lizzie também pode está relacionado com o que LeBlanc (1991) chama de tempo de espera, ou seja, é o imediatismo do professor em querer

que o aluno apresente prontamente suas respostas mediante as instruções. Esse tipo de intervenção pode resultar numa frustração por parte daquele a quem foi solicitado algo. Tomando o exemplo dado por Suplino (2011, p. 37), quando uma pessoa nos solicita algo e levamos um determinado tempo para elaborarmos nossas hipóteses, quando estamos prontos para fazê-lo, outra pessoa se adianta e responde por você, isso é frustrante.

Essa situação também pode ocasionar um comodismo, levando esses indivíduos a se acostumarem a não responder, uma vez que sempre alguém responde ou executa por ele. Sendo assim, o tempo de espera varia na mesma proporção em que variam os estilos de aprendizagem de cada aluno. (SUPLINO, 2011).

Assim como no caso de Mate, Lizzie indicou a ausência de pontos positivos. O fato de não perceberem práticas favoráveis à educação de McQueen suscitou a adoção de ações formativas emergenciais que poderiam fortalecer suas experiências pedagógicas.

Durante a fase de intervenção, a pesquisadora reuniu-se com as professoras em 8 episódios com duração, aproximada, de 40 minutos. O objetivo desses encontros foi propiciar oportunidades de reflexão e reconstrução das ações pedagógicas docentes que, até então, limitavam o processo de ensino e aprendizagem de McQueen.

Nessa etapa, houve um movimento dialógico constante que envolvia planejamentos, aplicação das ações planejadas e reflexão sobre a prática docente (autoscopia), iniciando-se o ciclo novamente. Este processo foi denominado pela pesquisadora como “Ciclo de engrenagem do PEI”, explicitado anteriormente no capítulo metodológico.

Mais adiante, no quadro 6, serão descritos trechos das falas da professora Mate referentes a sessão 4 de autoscopia. Nessa aula, a professora falou sobre uma atividade de quebra- cabeça, sombreamento e pareamento de palavras, a qual McQueen havia realizado com sucesso. Revelou, ainda, a sua satisfação com o uso dos pictogramas pelo aluno no momento do lanche. Nesses episódios, conforme evidenciado na Figura 4 abaixo, o aluno era instruído a identificar os cartões correspondentes aos alimentos, realizando um jogo de “desvirar” os pictogramas. Essa prática, criada pela professora, pode ser configurada como uma adaptação de

um sistema de troca de figuras, amplamente descrito na literatura (NUNES, 2008; WALTER,2011).



Figura 4- McQueen utilizando o sistema de troca de figuras.

Mate preparou as atividades sobre o final de semana para o grupo e, enquanto ela terminava de preparar a atividade de McQueen, deu uma folha para ele desenhar. A atividade foi bem conduzida pela professora, utilizando intervenções adequadas e oferecendo várias possibilidades de aprendizagem, tanto por meio da narração sobre a imagem do seu final de semana, a conscientização fonética e escrita do próprio nome e o da escola, quanto o raciocínio lógico-matemático com propostas da quantificação dos pedaços do quebra-cabeça (4) da fotografia e escrita do numeral. A figura a seguir retrata essa descrição.



Figura 5: McQueen realizando a atividade sobre o seu final de semana

Nessa atividade, McQueen seguiu as orientações e parecia estar concentrado e atento. Seguindo o mesmo procedimento, Mate reflete sobre sessões de intervenção, conforme o quadro 9.

Quadro 9

Reflexão de Mate sobre a fase de intervenção

PROF. ^a MATE: AUTOSCOPIA SOBRE A FASE DE INTERVENÇÃO		
Satisfatórios	Não satisfatórios	Sugestões para melhoria
<p>Apoio físico com as mãos que foram importantes para ele se atentar novamente ao foco da escrita.</p> <p>Mostrou-se atencioso na hora da intervenção: “..é isso que eu gosto nele..”</p> <p>Aceitação sem irritação: “Ele ter aceito a fazer atividade sem mostrar nenhuma irritação... do jeito que eu fiz, ele demonstrou prazer com tudo..”</p> <p>“A forma que ele montou o quebra cabeça, como ele monta, a rapidez que ele monta, ele observando realmente aquelas partes ali, ele tem uma observação muito boa..”</p> <p>O movimento da escrita: “...ele percebendo que aquele espaço ali já é para ele fazer no espaçozinho, obedecendo os limites das letras... ele seguiu todas as letrinhas, mesmo sendo muitas letras, ele fez até o final..”</p> <p>“Ele está percebendo a sequência e o movimento das letras do nome dele.”</p> <p>Estratégias dos cartões: “Eu virava todos os cartões de imagens sobre o lanche para que</p>	<p>“Como ele já havia escrito o nome dele, o nome da escola... a atenção para o quebra-cabeça, eu não explorei o nome sobre o FDS, porque é muita coisa...”</p> <p>Ele tomou suco na mamadeira</p>	<p>Oferecer o suco no copo da escola.</p> <p>Elaborar um desenho sobre seu final de semana para servir como modelo para ele dar continuidade ao desenho ou elaborar o seu livremente.</p> <p>Se o aluno demonstrar cansaço, focar somente a escrita de seu nome.</p>

<p>ele procurasse a opção de comunicação que desejava, estimulando sua atenção... ele já estava condicionado... ele pegava o cartão da batata e já me entregava, sem nem olhar... estava no automático... eu queria que ele pensasse naquilo que ele estava fazendo... e ele assim fez.”</p>		
--	--	--

Pode-se observar que houve mudança da prática de Mate. Ao contrário da reflexão anterior sobre a fase de linha de base, percebem-se elementos que denotam um maior envolvimento com as tarefas de escrita e lanche de McQueen, oferecendo apoio físico e materiais como cartões de imagens para o aluno se comunicar.

Um elemento significativo é que Mate não apontou sua insatisfação com a falta de uma professora de apoio, mesmo não tendo o apoio da auxiliar nessa sessão. Possivelmente, a colaboração da pesquisadora, embora não diretamente no ensino, pode ter sido um fator contribuinte para suprir a carência desse apoio. Em outras palavras, o planejamento prévio, realizado colaborativamente, permitiu à professora identificar estratégias interventivas que poderia aplicar sozinha, sem o apoio de um auxiliar.

Também podemos verificar a modificação do discurso referente a prática da sessão 16 da professora Lizzie, no quadro 8. Nessa sessão a professora sondou com o grupo seus conhecimentos prévios sobre festas populares, solicitou o desenho de uma festa popular, a montagem de um quebra-cabeça sobre o próprio desenho em oito partes e a construção de uma frase sobre o desenho. Para McQueen, foi planejada a pintura de um desenho que representasse uma festa popular como o balão de São João. Ao mesmo tempo, a professora conversou sobre o significado do balão de forma lúdica, o aluno realizou um quebra-cabeça do balão em seis partes, pareou e quantificou as letras do vocábulo e concluiu a tarefa colando o numeral cinco relacionando a quantidade das letras da palavra explorada. A figura 6 a seguir representa essa atividade.



Figura 6 - McQueen realizando atividade acadêmica

O aluno parecia não compreender as instruções da professora durante algumas tarefas, como no exercício de identificar o número de letras da palavra balão e colá-las na atividade. Com a sugestão da pesquisadora, Lizzie desenhou um quadrado determinando um espaço para facilitar a compreensão do aluno. Assim feito, McQueen entendeu sua proposta e ele colou o número corretamente. Na colagem do quebra cabeça, ele pegava uma peça aleatoriamente e a colava em qualquer posição. Percebendo isso, a auxiliar o orientava corrigindo-o. Logo, a pesquisadora sugeriu que ela o orientasse de forma que ele pudesse perceber seus equívocos e assim corrigi-los, espontaneamente.

Quadro 10

Reflexão da Lizzie sobre sua própria prática

PROF. ^a LIZZIE: AUTOSCOPIA SOBRE A FASE DE INTERVENÇÃO		
Positivos	Negativos	Sugestões para melhoria
<p>“Quantifiquei bem as letras da palavra BALÃO, apontando com os dedos.”</p> <p>“Não tive dificuldade nenhuma de desenvolver a tarefa, agora entendi melhor</p>	<p>Barulho que gera desconcentração e dispersão nele e me incomoda também.</p> <p>“Ele fica muito com a mão no ouvido”</p> <p>“Ele teve dificuldade em</p>	<p>Encher o tubo de cola branca</p> <p>Dar maior apoio físico no movimento da escrita das letras (cobrir).</p> <p>Solicitar que ele pinte o</p>

<p>as coisas...”</p> <p>“Ele entendeu o que eu falo.”</p> <p>“ele se deu melhor com a cola branca por causa do estímulo sensorial...”</p> <p>“ele vai até aonde estou para me pedir mais lanche com os cartões”</p> <p>“Ele é muito inteligente, McQueen tem o potencial de aprender muito rápido.”</p>	<p>realizar o movimento de juntar as peças com o uso da cola branca, não deslizava.”</p> <p>“Ele tava com dificuldade de montar as peças, não sei se faltou o colorido, o desenho e número de peças.”</p> <p>“O desenho estava vazado e o centro do balão está na mesma cor do papel”</p> <p>“O hidrocor mais fino ele sente dificuldade de manusear.”</p>	<p>desenho.</p> <p>Oferecer uma caneta mais grossa para o aluno.</p> <p>Montar primeiro o quebra cabeça sem cola, depois com cola branca.</p> <p>Perguntar aos pais dele o que ele pode comer para estimular a comer o lanche da escola, variando sua alimentação.</p> <p>Delimitar espaço para pareamento, quantificação e colagem.</p> <p>Solicitar um copo para os pais de McQueen.</p> <p>Se achar preciso, retirar McQueen da sala de aula para um local mais tranquilo a fim de se concentrar na hora da atividade individualizada.</p> <p>Oferecer cartões para escovar os dentes</p> <p>Não esquecer de mostrar a ficha do nome e da escola com as imagens na intervenção da escrita do cabeçalho.</p>
---	--	--

Possivelmente, a aplicação do PEI possibilitou momentos formativos e colaborativos que subsidiaram, qualitativamente, a prática pedagógica de Lizzie: “Não tive dificuldade nenhuma de desenvolver a tarefa, agora entendi melhor as coisas...”.

Observa-se, no quadro 4, que Lizzie conseguiu enxergar pontos positivos em sua prática, inclusive apontando potencialidades no aluno, que antes eram despercebidas: “Ele é muito inteligente, McQueen tem o potencial de aprender muito rápido.”

Esse reconhecimento da capacidade do aluno agrega uma ruptura de concepções sociais estigmatizantes acerca dos sujeitos considerados deficientes, as

quais costumam julgá-los pelo o que já sabem ou não sabem, e não pelo que podem vir a aprender.

Um dado significativo apontado por Lizzie refere-se à utilização dos cartões de imagens sobre sua rotina para comunicar seus desejos no momento do lanche. As figuras 7 e 8 a seguir ilustram a utilização dos recursos da comunicação alternativa, por McQueen, durante o lanche.



Figura 7 - McQueen utilizando sistema de comunicação alternativa durante lanche na sessão

Na figura abaixo, McQueen utiliza a comunicação alternativa para solicitar alimento a Lizzie.



Figura 8 - McQueen se comunicando com Lizzie.

Ao retomarmos a leitura da autoscopia da fase de linha de base, podemos detectar um avanço na habilidade comunicativa de McQueen quando Lizzie declara

que ele utilizou a CAA de baixo custo para solicitar seu lanche, fato não registrado na linha de base.

Dentre os fatores negativos anotados por Lizzie destaca-se a questão sensorial que afeta a maioria dos sujeitos com TEA e acabam por interferir na qualidade da participação deles em sala de aula. Na maioria das sessões McQueen tampava os ouvidos durante as atividades, o que parecia afetar o seu rendimento nas atividades propostas. A figura 9 representa o comportamento de McQueen que parecia incomodado com o barulho produzido pelos colegas durante uma rotina de cuidados pessoais (escovar os dentes).



Figura 9 - McQueen expressando hipersensibilidade auditiva

Mediante as disfunções sensoriais tipicamente evidenciadas em alunos com TEA, Nunes (2013; apud Heflin e Halaimo 2007) sugere algumas alternativas de intervenção, como o uso de música suave. Esta alternativa foi incorporada ao PEI de McQueen. Assim, a professora utilizou música com a turma em algumas atividades. Nessas sessões, os alunos pareciam ficar mais tranquilos e concentrados em suas tarefas, o que reduziu os ruídos da turma. Como consequência, McQueen ficou mais concentrado, realizando poucos movimentos reativos (mãos no ouvidos) aos estímulos sensoriais. Logo, acredita-se que a reação de McQueen foi um fator secundário decorrente da tranquilidade sonora da turma, incluindo o tom de voz da professora.

6.3.c. Elaboração e desenvolvimento do Plano Individualizado de ensino de McQueen

Conforme a literatura sugere, no PEI deve ser considerado não apenas as expectativas dos profissionais, como também as da família. Desta maneira a mãe de McQueen revelou, em entrevista, o seu desejo de que seu filho desenvolvesse habilidades acadêmicas básicas, que ainda não possuía. Além disso, acreditava que seu filho seria capaz de falar em alguma fase da vida, assim como concluir o ensino superior. Podemos observar isso no quadro 11, que revela fragmentos da fala da mãe de McQueen sobre perspectivas educacionais e para o futuro do filho.

Quadro 11

Expectativas dos pais de McQueen

Expectativas educacionais	Expectativas para o futuro
“ Eu queria que ele conseguisse <u>identificar o nomezinho</u> dele, que ele tá quase conseguindo, eu acho, se socializar mais com as crianças... de aprender as letrinhas, o a, e, i, o, u, identificar cores, os numerosinhos, <u>até o 10..tentar ter algum aprendizado</u> no sentido educacional..”	“...meu sonho é que McQueen fosse um Breno... já formado, <u>falando</u> , eu espero que ele fale...”

Quanto as expectativa para o futuro de McQueen, podemos identificar um anseio por uma identidade social de outro sujeito com TEA para o seu filho, almejando que este se tornasse um homem com habilidades sócio comunicativas a fim de alcançar uma vida social autônoma e de sucesso.

Na elaboração do PEI devem ser inseridas as expectativas da família. Vale ressaltar, no entanto, que tais expectativas, por fatores intrínsecos ao autismo, nem sempre podem ser atendidas. É o caso, por exemplo, das expectativas da mãe em relação ao desenvolvimento da fala do filho. A literatura registra que mais da metade desses indivíduos não desenvolve, para fins comunicativos, a fala funcional (NUNES, 2013). Esse pode ser o caso do aluno. Embora os esforços para que McQueen se comunique verbalmente não devam cessar, é preciso ensiná-lo formas alternativas de comunicação. Pesquisas indicam que a CAA não interfere no desenvolvimento da fala e, em alguns casos, pode vir a estimulá-la (NUNES, 2013).

Após as seis sessões de linha de base e as duas reflexões sobre as práticas, foram conduzidas 12 sessões de planejamento, com duração média de 45 minutos. Essas sessões ocorriam na sala de informática durante a rotina na escola.

No PEI de McQueen foram focadas duas habilidades acadêmicas: letramento e lanche. Nos dois primeiros planejamentos as professoras, Lizzie e Mate, identificaram as seguintes capacidades do aluno:

- Compreende a rotina
- Compreende as instruções verbais e gestuais
- Demonstra interesse nas atividades quando são utilizadas estratégias lúdicas.

Após a identificação das potencialidades específicas de McQueen, foram priorizadas metas curriculares dispostas no quadro 12, considerando os objetivos gerais para a turma, as expectativas dos pais e dos demais profissionais envolvidos. A professora Mate demonstrou a necessidade de priorizar os objetivos da área da matemática também. Por esse motivo, esta foi inserida como uma habilidade acadêmica do PEI de McQueen.

Quadro 12

Priorização de objetivos para McQueen

Habilidades acadêmicas e funcionais	Metas gerais para o nível V	Metas priorizadas para McQueen
Letramento	<p>Participação em situações que envolvam as necessidades de explicar e argumentar as próprias ideias e pontos de vista;</p> <p>Relato de experiências vividas e narração de fatos;</p> <p>Copiar do quadro o nome da escola e a data;</p>	<p>Perceber e desenvolver os movimentos das letras do próprio nome e o da escola;</p> <p>Ampliar seu vocabulário sobre os projetos trabalhados;</p> <p>Estimular a memória experiencial sobre o seu final de semana bem como registrá-lo;</p>

	<p>Participação em situações cotidianas nas quais se faça necessário o uso da escrita (espontânea);</p> <p>Escrita do próprio nome, fazendo comparações com os nomes dos colegas do grupo;</p> <p>Produção de textos coletivos sobre o compartilhar de espaços e diferenças;</p> <p>Identificação e reconhecimento de palavras e letras através do trabalho de impressão;</p>	<p>Desenvolver a consciência corporal para construção do desenho da própria imagem;</p>
Matemática	<p>Quantificar as letras do próprio nome e de palavras sobre o projeto;</p> <p>Identificar e escrever os numerais de 0 a 9;</p> <p>Seriar elementos;</p> <p>Classificar por cores e por tipos;</p> <p>Desenvolver estratégias próprias para resolver problemas do seu interesse, experimentando formas de raciocínio, como ensaio e erro, relações, estimativas e indução;</p> <p>Reconhecer e valorizar a Matemática como uma ferramenta necessária ao seu cotidiano;</p> <p>Identificar e utilizar elementos da linguagem matemática;</p> <p>Saber expressar suas hipóteses, processos e resultados desenvolvidos em contextos matemáticos;</p>	<p>Quantificar as letras do próprio nome e de palavras sobre o projeto;</p> <p>Identificar os numerais de 0 a 5;</p> <p>Fazer a relação quantidade e numeral de 0 a 5;</p> <p>Mostrar conhecimento sobre dentro e fora;</p> <p>Montar quebra cabeça de seu desenho espontâneo e desenhos prontos;</p> <p>Seriar elementos;</p> <p>Classificar por cores e por tipos.</p>
De vida diária	Fazer uso adequado dos materiais	Tomar suco no copo da escola;

	escolares; Solicitar o lanche para a professora e expressar seus desejos através da linguagem oral; Se interessar por uma alimentação saudável; Compartilhar o lanche com os colegas; Socialização com o grupo.	Comunicar-se para solicitar alimentos, ir ao banheiro e demais desejos; Interessar-se pelo lanche da escola; Utilizar cartões de imagens para se comunicar.
--	---	---

É importante salientar que os objetivos comuns ao grupo não deixaram de ser explorados pela professora. Os objetivos para McQueen foram delineados de acordo com as necessidades reveladas nas sessões de linha de base exploradas mais adiante.

Após a identificação das metas, foram elencadas as seguintes estratégias de ensino gerais, elaboradas durante as sessões de planejamentos.

Quadro 13

Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no PEI de McQueen

Habilidade acadêmica e funcional	Estratégias
Letramento	Pareamento de letras e palavras; Cobrir o movimento das letras de seu nome e da escola com diversos materiais, utilizando a técnica das letras vazadas e pontilhadas em vários níveis de dificuldade; Vivências lúdicas para apropriação dos conteúdos sobre os projetos; Vivências de conscientização corporal; Uso de imagens ou símbolos pictográficos para o aluno se comunicar e compreender os conteúdos curriculares; Aprendizagem cooperativa.

Matemática	Uso de materiais concretos contextualizados com os projetos de estudos; Bingo de números; Uso de tinta para cobrir o movimento dos numerais; Experiências lúdicas; Aprendizagem cooperativa;
Da vida diária / lanche	Uso da CAA para solicitar o lanche e se comunicar com seus pares; Estimulação do uso de copo para tomar suco de mais bebidas.

Essas estratégias foram analisadas nas sessões de autoscopia pelas próprias professoras e, mais adiante, verificaremos suas implicações na participação de McQueen durante as atividades de letramento e lanche.

O desempenho de McQueen foi avaliado considerando as metas descritas no quadro 14. As situações avaliativas foram registradas durante as reuniões de autoscopia docente. Por conseguinte, os seguintes resultados alcançados foram:

Quadro 14

Registro avaliativo no PEI de McQueen

Habilidade acadêmica e funcional	Resultados (agosto de 2012)
Letramento	Deu continuidade ao desenho iniciado pela professora (pista de carros, janelas do carro); Faz o movimento correto no cobrimento das letras do seu nome e da escola; Pareou corretamente as palavras sobre o projeto; Demonstrou identificar as letras do próprio nome;

	<p>Construiu corretamente o próprio nome com letras móveis;</p> <p>Se aproximou da escrita convencional das letras do seu nome- escrita espontânea;</p> <p>Demonstrou reconhecer o seu final de semana por meio da fotografia;</p>
--	--

No registro a seguir observamos uma atividade realizada pelo aluno antes e após a intervenção. A figura 10 representa a escrita espontânea de McQueen nas atividades de escrita oportunizadas pela professora, sem qualquer tipo de intervenção. Já a figura 11 configura escritas do nome de McQueen, durante a utilização de algumas estratégias (pontilhado, letra vazada, a modelagem entre outros) na fase de intervenção.

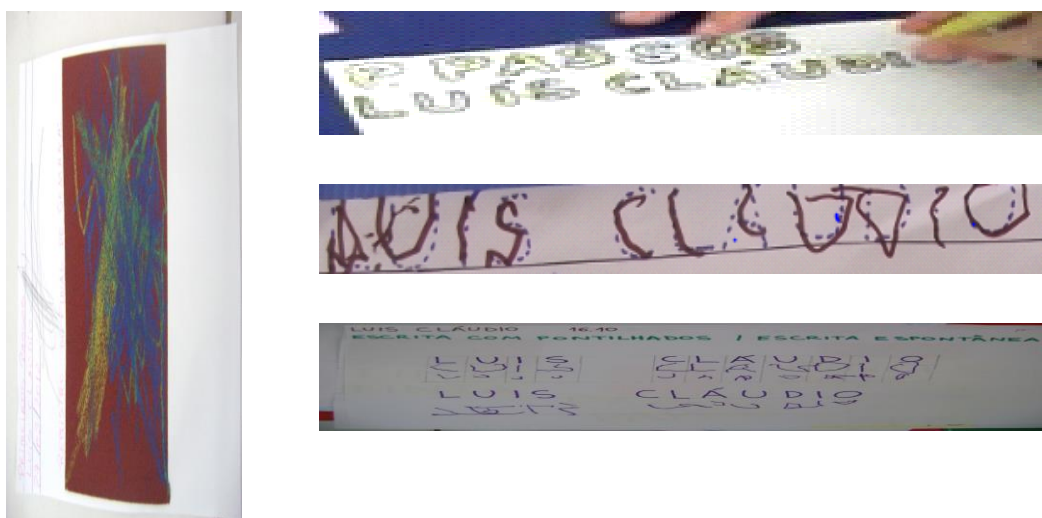


Figura 10 (esquerda) - Escrita do nome de forma espontânea na fase de Linha de base.
 Figura 11 (direita) - Estratégias de escrita do nome de McQueen na fase da intervenção.

Durante a fase de intervenção, foram planejadas algumas estratégias de apropriação da escrita do nome, sugeridos pela professora de apoio pedagógico e pela pesquisadora. É importante explicar que essas estratégias variavam em grau de dificuldade, dependendo das respostas do aluno. Assim, na medida em que o aluno realizava, com facilidade, o movimento das letras no pontilhado, por exemplo, progressivamente diminuía-se o distanciamento e quantidade dos pontilhados.

Quando o aluno conseguiu desenvolver melhor a habilidade motora nas letras, o pontilhado foi retirado. Desta forma, o aluno conseguiu aproximar sua escrita das letras convencionais do alfabeto.

É importante destacar a colaboração dos pais no PEI do aluno. Durante o planejamento das atividades, a pesquisadora sugeriu como estratégia de intervenção a solicitação de fotografias sobre o final de semana de McQueen para facilitar sua compreensão na tarefa. Desta forma, a professora Mate combinou com os pais do estudante que todas as segundas-feiras eles enviassem esse tipo de recurso pictográfico. Sendo assim, os pais, passaram a registrar os momentos significativos do fim de semana do filho e enviar as fotos todas às segundas-feiras conforme a sugestão da pesquisadora e exemplificado nas figuras 12 e 13 a seguir.



Figura 12 - Tipo de atividade de escrita diária realizada por McQueen na linha de base.



Figura 13 - Registro sobre o final de semana por meio da fotografia, na intervenção.

As figuras 12 e 13 representam o registro escrito diário do estudante durante a linha de base. Observou-se nesta fase que, enquanto a turma realizava atividades variadas de escrita, a ele era proposto tarefas de desenho livre, sem nenhum objetivo aparente e ou estratégias de letramento. A figura 12, no entanto, ilustra uma atividade sobre o registro do final de semana utilizando a fotografia como recurso visual de apoio que aproxima melhor o aluno do seu cotidiano. Essa estratégia de ensino permite o resgate de uma informação que está sendo solicitada naquele momento, tornando a atividade mais significativa para o estudante. O objetivo da tarefa era socializar as atividades realizadas no final de semana com a turma. Como forma de adaptar a tarefa, a professora narraria a história de McQueen

para a turma. Adicionalmente, ele realizaria uma atividade de escrita (pareamento) do nome e de palavras-chave sobre as atividades realizadas. Vale ressaltar que sua fotografia seria recortada, permitindo ao aluno realizar um quebra-cabeça, com o propósito de trabalhar habilidades de matemática (quantificação das peças).

A figura 15, a seguir, refere-se à atividade da sessão 20, que teve, como objetivo explorar a percepção do esquema corporal de McQueen para a construção de sua autoimagem. Antes da atividade, foi proposto um tocar lúdico no próprio corpo, onde a professora direcionava sua mão para tocar as partes do corpo. Em seguida ela construiu um modelo corporal de McQueen nomeando cada membro. O estudante então elaborou sua imagem através da colagem e do desenho orientado pelo modelo. Já a figura 14 representa o desenho espontâneo do aluno, sem nenhuma orientação, durante a fase de linha de base.

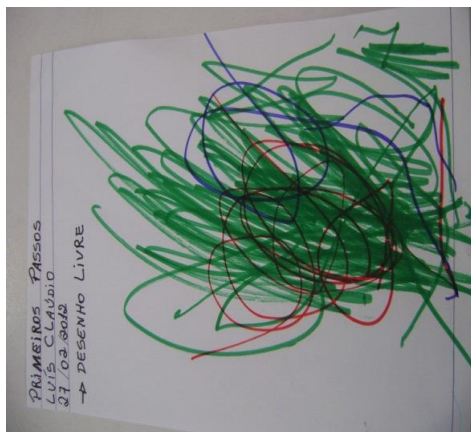


Figura 14 - Registro do final de semana feito por McQueen - linha de base



Figura 15 - Tarefa de percepção do esquema corporal- intervenção

Quanto às habilidades acadêmico-funcionais do lanche, o quadro 11 expõe os resultados das avaliações ou situações significativas referentes aos avanços do aluno, registradas no PEI. É importante mencionarmos que a funcionalidade adicionada às habilidades acadêmicas foi fundamentada pela proposta e concepção do Currículo Funcional Natural. O termo funcional refere-se

à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser o mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real. (LEBLANC, 1992 APUD SUPLINO 2009, P. 49)

As atividades funcionais, como beber suco no copo e comunicar seus desejos na alimentação são atividades de vida diária (AVD). Essas são definidas como um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social dos sujeitos (CUCCOVIA, 2003). Nessa perspectiva, trata-se de uma tarefa que todas as pessoas devem ser ensinadas a realizar de forma independente, visando, assim, melhor autonomia.

Quadro 15

Desempenho no lanche

Habilidade acadêmica e funcional	Resultados (outubro de 2012)
Lanche	Tomou suco no copo de bico; Tomou suco no copo descartável; Utilizou os cartões para pedir ou rejeitar seu lanche (chocolate, batatas, Danone, suco...); Variou a alimentação aceitando comer biscoito de maisena e pipoca no lanche da escola; Houve tentativas de comunicação dos colegas com McQueen por meio do uso dos cartões.

Conforme observado nas imagens abaixo, McQueen tomou suco em um copo após a intervenção.



Figura 16 - McQueen tomando suco na mamadeira antes da intervenção (27.02.12)



Figura 17 - McQueen tomando suco na mamadeira. (25.06.12)

A seguir são apresentados alguns rendimentos do aluno em matemática, registrados no PEI durante as sessões de autoscopia.

Quadro 16

Desempenho de McQueen em matemática

Habilidade acadêmica e funcional	Resultados (outubro de 2012)
Matemática	<p>Quantificou com materiais concretos de 1 a 6 apontando com o dedo;</p> <p>Identificou os numerais de 1, 2, 3 colando e relacionando corretamente a quantidade de imagens com a figura dos numerais correspondentes;</p> <p>Seriu corretamente com três cores (vermelho, amarelo e verde);</p> <p>Classificou materiais concretos;</p> <p>Aproximou-se da escrita convencional dos números de 0 a 5;</p> <p>Montou quebra cabeça das fotos sobre o seu Final de Semana corretamente (partes).</p>

As imagens a seguir representam situações significativas registradas como avaliações no PEI.



Figura 18 - Seriação com três cores

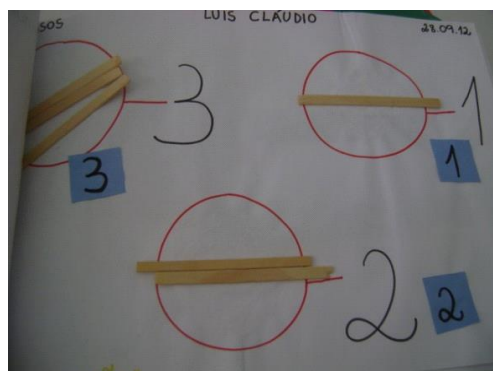


Figura 19 - Relação quantidade – numeral

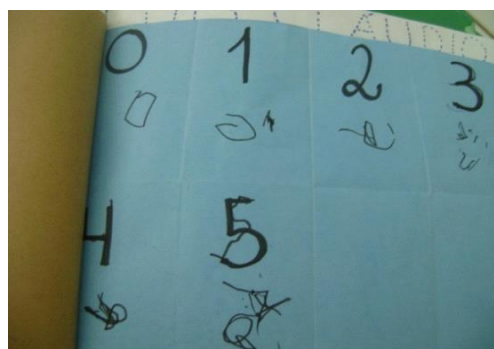


Figura 20 - Registro escrito numérico por meio do modelo. As setas indicam a escrita dos numerais que mais se aproximaram dos convencionais.



Figura 21 - Quantificação do número de letras dos vocábulos do projeto sobre o trânsito.

As atividades acima ilustradas foram planejadas de acordo com os objetivos traçados no PEI e condizentes com o projeto curricular da turma, assim como as avaliações tiveram por base as metas estabelecidas. A avaliação foi conduzida no decorrer do processo de ensino.

Embora não tenha sido objetivo do presente estudo, a socialização de McQueen foi elemento significativo durante a avaliação do PEI. Por meio de estratégias cooperativas e colaborativas desenvolvidas no PEI, o aluno pareceu conseguir melhorar sua interação e estabelecer vínculos afetivos com a turma.

Registros de linha de base sugeriam que o nível de interação de McQueen com o grupo era baixo. Após a intervenção, o nível de interação foi ampliado, conforme revelam as figuras 22 e 23, referente a sessão 27 e 28.



Figura 22 - McQueen brincando de roda com os colegas de sala.



Figura 23: McQueen recebendo apoio da colega na hora da atividade. (Aprendizagem cooperativa)

6.4.d. Avaliar os efeitos do PEI no tempo de permanência do aluno nas tarefas acadêmicas

Os efeitos da intervenção no tempo de permanência do aluno nas tarefas acadêmicas serão apresentados a seguir. Tempo de permanência na tarefa, conforme anteriormente definido, diz respeito ao comportamento engajado do aluno em atividades acadêmicas.

No presente estudo, foi convencionado que a permanência na tarefa seria um indicativo de "participação" acadêmica. Assim sendo, quanto maior a duração de tempo que o aluno permanece na tarefa, maior o seu engajamento acadêmico.

O gráfico1, abaixo, ilustra a duração e tempo em que o aluno permaneceu na tarefa durante atividade de letramento, antes e após a intervenção:



Gráfico1: Tempo de permanência do aluno na tarefa de escrita

A ilustração acima revela a limitada participação do aluno nas tarefas de letramento durante a fase de linha de base. De forma específica, houve um declínio de permanência nas tarefas entre a LB1 a LB3, em seguida um inexpressivo aumento na permanência entre a LB3 a LB4, declinando novamente sua participação nas últimas sessões de linha de base.

Durante esta fase, o aluno mostrou-se pouco responsivo às tarefas propostas pela professora, ficando a maior parte do tempo fora do ambiente apropriado para a realização das atividades, realizando “birras” (jogando-se no chão ou nas carteiras e empurrando as professoras para não realizar a tarefas), de cabeça baixa durante a tarefa, ou brincando com carros ou quaisquer brinquedos não relacionados à atividade.

A fim de qualificar a análise desses dados, descreveremos alguns modos de participação e não participação de McQueen na fase de linha de base, tomando como subsídio os diários de campo.

Na sessão 1, a atividade proposta para o grupo era um ditado de três palavras contextualizadas com o projeto do trimestre. Contudo, através da análise dos vídeos e diário de campo, constatou-se que o aluno inicialmente recebeu a atividade, mas não teve nenhum tipo de orientação, intervenção ou auxílio das professoras. Por isso fez rabiscos no papel e circulou os espaços destinados à escrita, conforme a revela a figura 24 , a seguir.



Figura 24 - McQueen realizando atividade de forma inadequada.

Sendo assim, podemos inferir que o aluno não atingiu o objetivo da tarefa proposta para o grupo (escrever o nome, o cabeçalho, e três palavras ditadas) e durante os 5 minutos e 30 segundos em que permaneceu dentro da tarefa de letramento, foi desenvolvida uma tarefa desvinculada da atividade proposta para o restante da turma.

Blancines, Phosco
6009 114.000
29/02/2012
82015780 ref. Final. PE. 0600006

115

Na sessão 3, o aluno passou os 12 minutos fora da tarefa, uma vez que, enquanto todos desenvolviam suas atividades, McQueen ficou brincando de carrinho em sua mesa. A atividade proposta para o grupo era registrar, através do desenho e da escrita, sobre o final de semana, além de escrever o nome e o cabeçalho da escola. Constatou-se que o aluno atingiu parcialmente apenas um objetivo, desenhar sobre seu final de semana, considerando o mesmo apontamento anterior.

Nessa mesma sessão, o aluno apenas recebeu uma folha e giz de cera e mais uma vez não recebeu suportes ou intervenções consistentes e significativas para o sua aprendizagem. Por isso, o aluno revelou-se desinteressado nas atividades que exigiam sempre as mesmas propostas, “desenhar” espontaneamente. Desta maneira, ele saía frequentemente da carteira, buscando estímulos da sala. Logo, podemos inferir que o aluno atingiu parcialmente um objetivo da atividade, que foi desenhar (rabiscos), porém nada foi feito para que McQueen pudesse desenvolver a escrita a fim de atingir futuramente aos objetivos traçados para o grupo.

Quanto à fase da intervenção, pode-se verificar um aumento no tempo de participação do aluno comparado a fase de linha, denotando-se expressivos picos de participação na maioria das sessões, tais quais T1, T4, T14, T17, T19, T20, T25 e T28, e uma constância entre T6, T7 e T8.

Na sessão T4, a professora Mate preparou a atividade de McQueen e Lizzie deu seguimento ao trabalho realizando a intervenção com o estudante. Ela fez orientações adequadas e McQueen manteve-se concentrado e participativo. A atividade compreendia a distinção entre os conceitos de muito e pouco contextualizado com o projeto sobre Abelhas. A figura 26 retrata essa intervenção. O planejamento da atividade assegurou o ensino das professoras, o que permitiu ele passar nove minutos dentro da tarefa. Os três minutos fora da tarefa justificaram-se pelo fato da professora Lizzie aguardar as orientações de Mate de como proceder na atividade com McQueen, tendo em vista que não participou do planejamento. Portanto, transparece a importância do planejamento na prática pedagógica do professor. O objetivo principal de planejar é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula e o plano é o produto de um processo de reflexão e decisão docente (Schimtt,2006). Portanto quando o professor não tem clareza do que deve fazer, perde o controle do seu próprio trabalho.



Figura 26 - A participação de McQueen numa atividade acadêmica.

NA sessão T14, a professora Mate elaborou e desenvolveu a atividade com McQueen. Devido a ausência da professora auxiliar, a professora de apoio volante a substituiu. Ela ofereceu apoio à turma e a professora Mate realizou as intervenções com McQueen. A atividade proposta para os alunos era escrever o nome de dois símbolos juninos e desenhá-los, assim como escrever o cabeçalho da escola e seus nomes completos. O objetivo da atividade de McQueen era explorar a escrita do seu nome e o da escola, assim como explorar a palavra “sanfona” por meio do pareamento de sílabas. A figura 27 representa o momento da realização da atividade que o estudante demonstrou-se concentrado e entusiasmado. A professora Mate utilizou a ludicidade e som da música do cantor e compositor Luiz Gonzaga durante os procedimentos pedagógicos a fim de estimular o interesse do aluno. Dessa maneira, o aluno passou dez minutos dentro da tarefa e os dois minutos que ficou fora representa sua espera pela atividade.



Figura 27 - Professora Mate orientando a atividade de McQueen.

Na sessão T17, a proposta de atividade para o grupo foi desenhar o trânsito e escrever uma frase sobre o tema. Conforme o planejamento colaborativo, o aluno desenhou uma pista de trânsito dando continuidade ao desenho realizado pela professora. Em seguida ele colou os carros na pista e desenhou as janelas e portas dos carros seguindo o modelo feito pela professora.

Durante a realização dessa atividade, a professora Mate imitou o barulho do motor de carros e buzinas para explorar o jogo simbólico do aluno, tornando o aprendizado mais significativo para ele. Os colegas de sala pareciam surpreendidos e contentes com os avanços de McQueen na atividade ao observar que ele conseguiu dar continuidade ao desenho da professora.

O aluno também foi orientado pela professora Mate a contar a quantidade de carros e colar a sequência numérica correspondente. Posteriormente a professora escreveu a palavra “Trânsito” na folha, explorando a fonética das sílabas. Em seguida, o aluno tracejou o seu nome com um lápis. Como resultado, foi possível averiguar que permaneceu os 12 minutos participando da tarefa, de forma significativa.



Figura 28 - McQueen realizando uma atividade de desenho e escrita sobre projeto de Trânsito.



Figura 29 - Finalização da atividade sobre o trânsito.

Na sessão T20 foi proposta para o grupo a manipulação de massa de modelar explorando o tema sobre trânsito. McQueen foi estimulado a produzir as peças de uma moto como os pneus. A professora estimulou o jogo simbólico permitindo a interação dele com o grupo. A figura 30 ilustra esse momento.



Figura 30 - Manipulação de massa de modelar com o grupo.



Figura 31 - McQueen realizando a atividade sobre o projeto de trânsito.

A figura 31 mostra a atividade escrita sobre o projeto de trânsito realizado pelo aluno. Nessa sessão, a professora Lizzie auxiliou a turma, enquanto Mate realizava as intervenções com McQueen. Após a atividade com a massa de modelar, a professora Mate explorou a palavra e o desenho de uma “Moto” na lousa, assim como estimulou que os alunos verbalizassem outras palavras que tivessem a sílaba inicial “Mo”, referente à “Moto”. A proposta da atividade escrita para o grupo foi desenhar uma moto, montar e colar no papel o quebra-cabeça do próprio

desenho em cinco partes e criar uma frase contendo a palavra “Moto”. Seguindo as orientações do planejamento, a professora Mate desenhou uma moto e, concomitantemente, verbalizou os nomes de cada parte para o aluno.

Em seguida, McQueen realizou o desenho da moto tendo como modelo a representação da professora. Mate o ajudou a utilizar corretamente a tesoura para cortar o seu desenho e colar o quebra-cabeça da moto em cinco partes. Dessa maneira, McQueen permaneceu 11,6 minutos dentro da tarefa.

Na sessão T28, o aluno passou a maior tempo dentro da tarefa, 10,3 minutos. A professora Mate estava sem professora auxiliar, por isso enquanto ela orientava os demais alunos, McQueen se dispersou da atividade e pegou um carro para brincar, fato que justificam os 1,7 minutos fora da tarefa. A proposta de atividade para a turma era desenhar e pintar com cola colorida um desenho livre. A professora desenvolveu a aprendizagem cooperativa, organizando a turma em duplas para a realização da atividade. Essa estratégia de ensino reconhece e valoriza a diversidade e a transforma num benefício para o processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, McQueen foi orientado pela professora Mate e por duas colegas, conforme ilustrado na figura 32.



Figura 32- Aprendizagem cooperativa

Os dados quantitativos e os registros de campo revelaram mudanças no comportamento do aluno durante a fase de intervenção. De forma específica, foram observados: aumento de permanência nas tarefas individualizadas; diminuição na frequência de “birras”, assim como baixa frequência no comportamento de tapar os ouvidos com as pontas dos dedos.

É possível conjecturar que a aplicação da autoscopia no desenvolvimento do PEI de McQueen foi fundamental para a reflexão das professoras. Essa prática parece ter contribuído para a realização do trabalho colaborativo, desenvolvido com a pesquisadora.

Lanche

O gráfico 2 abaixo expõe a duração de tempo (minutos), que o aluno permaneceu na tarefa do lanche durante as sessões de linha de base e intervenção as quais tiveram 12 minutos de duração.

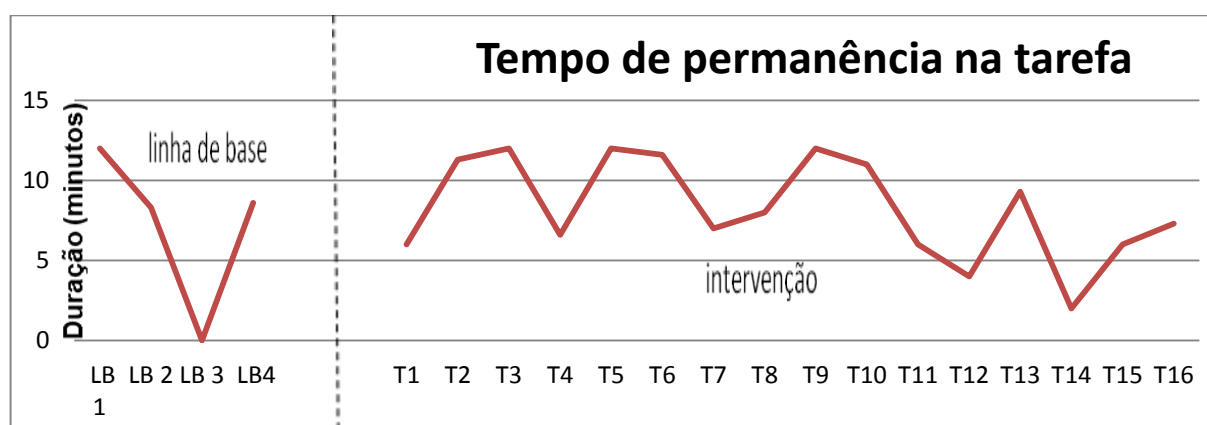


Gráfico 2- Tempo de permanência do aluno na tarefa do lanche.

Em linhas gerais podemos observar que o aluno passou a maior parte do tempo engajado na atividade de lanche durante a linha de base. Contudo, é relevante considerar os dados qualitativos dessas tarefas.

Enquanto seus colegas bebiam em copos e comiam a merenda da escola, McQueen utilizava uma mamadeira e consumia alimentos trazidos de casa (batata, chocolate e suco). Todos os alimentos estavam sempre ao seu alcance, o que não exigia que ele os solicitasse. Além disso, foram observadas atitudes maternas das docentes, como colocá-lo no colo para mamar. Vale, ainda, ressaltar que o menino tipicamente brincava com carrinhos enquanto lanchava. Segundo as professoras, o fato de brincar durante a refeição possibilitava que “melhor se concentrasse no lanche”. As Figuras 33 e 34 ilustram essas situações.



Figura 33 - McQueen tomando suco na mamadeira no colo da professora auxiliar



Figura 34 - McQueen, diante do lanche, brincando com carrinhos.

O nível de participação nas atividades do lanche apresentou aumento nas sessões T1 e T3, T4 e T5, T7 e T9, T12 e T13, T14 e T16. Em seguida, serão descritas alguns desses episódios.

Na sessão T5, foi observado o uso dos recursos da Comunicação Alternativa durante o lanche, assim como a substituição da mamadeira pelo copo. Conforme apresentado na figura 35, Lizzie posiciona os alimentos longe do alcance de McQueen e os pictogramas ao alcance do menino. Com essa configuração, ele utiliza as figuras para solicitar os alimentos. Essa prática é denominada de ensino incidental. Assim, McQueen indica os alimentos de seu interesse e a professora provê a oportunidade de ensinar-lhe novas formas de linguagem, fornecendo perguntas para estimular sua verbalização. Por exemplo, “O que você quer?” (Mando). Quando o aprendiz não respondia satisfatoriamente, a professora apresentava o modelo adequado para que a criança o imite (Modelo), reforçando as tentativas de comunicação.



Figura 35 - McQueen solicitando seu lanche para Lizzie.

Na sessão T9, devido a ausência da professora Lizzie, o lanche de McQueen foi orientado por uma professora de apoio volante da escola. Antes do lanche, ela foi previamente instruída a utilizar os cartões durante essa rotina com McQueen. A criança, por sua vez, conseguiu utilizar os pictogramas com a docente. Esse dado sugere que o menino tenha generalizado o comportamento de se comunicar utilizando os recursos da CAA com os outros indivíduos.

É importante mencionar que durante as interações utilizando a CAA, as professoras foram orientadas a estimular a linguagem verbal da criança por meio da verbalização de frases, como, “Eu quero batata”, complementada com uma figura do alimento solicitado. A pretensão foi ensinar também a diferença entre solicitações e comentários. Essas orientações são descritas na literatura (BONDY & FROST, 1994) e são consideradas importantes, pois pode ampliar o repertório expressivo do sujeito por meio de figuras e também da fala, além de possibilitar a independência em solicitações da vida diária (SCHIRMER E NUNES, 2011; NUNES, 2008; DELIBERATO, 2007).

Outro dado importante dessa sessão foi a introdução de novos objetos/alimentos, como o copo descartável e o lanche da escola. Uma característica marcante no quadro comportamental de indivíduos com TEA é o apego à rotina (KLIN, 2006). No presente estudo, McQueen mantinha sempre uma rotina em sua alimentação, comendo sempre as mesmas coisas. O fato de a professora ter oferecido outro tipo de alimento foi importante para a mudança em seu repertório. Adicionalmente, configura-se como um elemento importante no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, conforme preconizado no Referencial Curricular Nacional Da Educação Infantil (RCNEI). Um dos conteúdos curriculares de crianças de zero a três anos inclui o “Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.” (BRASIL, 1998, p, 29). McQueen não quis experimentar o novo alimento (o milho), mas bebeu seu suco no copo.



Figura 36 - McQueen tomando suco no copo descartável.



Figura 37 - McQueen se comunicando com a professora de apoio através dos cartões.

Na sessão T13, devido à ausência de Lizzie, McQueen foi orientado pela professora de serviços gerais da sala. Ela não utilizou os cartões com McQueen, somente ofereceu pipoca e suco, e ele aceitou, conforme ilustração da figura 36. O fato de o aluno ter consumido o alimento da escola é considerado um marco importante para o seu processo de escolarização.



Figura 38: McQueen o lanche da escola, pipoca e suco.

Embora não previsto no plano de trabalho, foi observado que alguns alunos começaram a utilizar os pictogramas com McQueen. Esse comportamento foi observado, por exemplo, em um episódio onde uma colega de turma mostrou o cartão ao aluno e o ajudou a lavar as mãos no banheiro, conforme indicado nas figuras 39 e 40.



Figura 39- Generalização do uso dos cartões: Colega comunicando à McQueen que deveriam lavar as mãos .



Figura 40- Colega da turma ajudando McQueen a lavar as mãos sujas de tinta.

Na sessão 27 houve outra iniciativa de comunicação de outra colega. Ela teve a intenção de perguntar a McQueen se ele ainda gostaria de comer seu lanche ou se queria escovar os dentes, conforme a figura 41. Assim, foi mostrando as opções de cartões dos alimentos e da higienização dental. Ele não definiu o que queria e se afastou. Logo após, a professora de apoio o mostrou o cartão dos dentes e foi conduzido ao banheiro para a atividade.



Figura 41- Iniciativa de comunicação de uma colega de sala utilizando a CAA.

Foram observadas tendências descendentes no tempo de permanência na tarefa do lanche, nas sessões T4, T7, T11, T12 e T14.

Na sessão T4, o aluno conseguiu solicitar seu lanche por meio dos cartões, interagindo com a professora Lizzie. Ele comeu batatas, mas se recusou a tomar suco no copo da escola. Isso acarretou a redução do tempo de permanência na

tarefa, 6 minutos. O aluno pode ter rejeitado o copo por esse ser diferente daquele que tipicamente usava. Esse comportamento remete-se à dificuldade em modificar rotinas, tipicamente presentes em sujeitos com TEA (SCHWARTZMAN E ARAÚJO, 2011).

Na sessão T7, a professora Lizzie disponibilizou os cartões para o aluno se comunicar, mas ele não os utilizou. Ficou inquieto e disperso, deitando na cadeira e colocando o dedo no ouvido, reação possivelmente relacionada aos barulhos produzidos pela turma, que por sua vez estava agitada (falas concomitantes, constantes e agudas). Esse comportamento pode indicar uma hipersensibilidade auditiva, fator inerente ao quadro clínico de pessoas com TEA que pode provocar estresse e desconforto (ROSENHALL et al, 1999).

A fim de melhorar o entendimento sobre como esses sujeitos se sentem quando estão em ambientes perturbadores, descrevemos abaixo relatos de dois autistas sobre experiências sensoriais, retirados de GRANDIN & SCARIANO (1999):

[...] ruídos fortes repentinos, como o estouro de um escapamento, me fazem pular, e uma sensação de pânico toma conta de mim. Sons altos e agudos... ainda me são dolorosos.”
O clamor de muitas vozes, os diferentes odores,... o rumor constante e a confusão, os toques eram uma coisa avassaladora” (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p. 31-32)

Ainda nessa sessão, Lizzie, observando sua inquietação, ofereceu o suco de frutas feito pela mãe e enviado num copo de bico. Desta forma, o aluno passou cinco minutos fora dos critérios de participação.

Nas sessões T12 e T14, McQueen apresentou comportamentos semelhantes à sessão anterior. Em ambas as sessões, apesar da professora volante disponibilizar os cartões na mesa do aluno, ele manteve-se o tempo todo inquieto, saindo da sua carteira e realizando frequentes estereotipias corporais.

Devido à frequente ausência da professora Lizzie, a professora volante mais uma vez a substituiu. Esta parecia insegura diante da agitação e inquietude do aluno que, por sua vez, se recusou a lanchar. Podemos atribuir esse comportamento estereotipado do aluno aos barulhos provocados pela turma (conversações constantes, agudas, movimentação dos alunos) Possivelmente, por essas razões, nas sessões T12 e T14 McQueen passou a maior parte do tempo fora da tarefa do lanche.

Diante dos dados analisados, podemos inferir que a professora Mate pouco participou da interação com McQueen no momento do lanche, delegando essa responsabilidade para as professoras mediadoras. Isso nos remete à falta de compreensão social sobre a responsabilidade da inclusão escolar de alunos considerados deficientes ou com NEE. Acreditamos e defendemos que essa responsabilidade é de todos que participam do cotidiano na escola, incluindo professores, coordenadores, porteiros, auxiliar de serviços gerais, entre outros. Mas no que se refere à sala de aula, a colaboração entre os docentes ainda é a melhor estratégia de efetivar a participação dos alunos com NEE (SOUZA E MAIA, 2012).

Nunes e colaboradores (2013) também discutem o papel do professor mediador na educação inclusiva. Afirmam haver uma unilateralidade do ensino de alunos com deficiência concentrada nesse tipo de docente que, por sua vez, conduz suas ações de forma isolada e despreparada para atender as demandas desses sujeitos. No entanto, descrevem em seu estudo possibilidades de acessibilidade comunicativa em sala de aula, a partir de práticas de mediação da aprendizagem, pelos professores da sala de aula e auxiliares.

Foi possível observar uma falta de articulação entre as professoras titular e auxiliar. A oscilação na frequência de professoras auxiliares pode ter impactado os resultados do estudo, pois comprometeram a aplicação do planejamento das atividades com o apoio da professora auxiliar. É importante ressaltar a dificuldade de entrosamento e interação entre as professoras Lizzie e Mate, registrados nos diários de campo. Os registros indicaram que, frequentemente, Mate se queixava da falta de proatividade com o processo de ensino e aprendizagem da turma, bem como seu jeito sério de ser. Apesar das tentativas de aproximação de Mate, por meio de conversas sobre a rotina com a turma, houve a quebra de suas expectativas, pois Lizzie continuava com os mesmos comportamentos. Foi observado que Mate também responsabilizava a falta ou limitada participação do aluno nas atividades à ausência da professora auxiliar ou o despreparo desta. O fragmento da fala de Mate revela essa percepção:

é necessário estagiárias competentes, com autonomia, que tenham conhecimento e prática sobre o autismo... tenham envolvimento até para poder dar certo o trabalho com os alunos..." (MATE, 2012)

Lizzie também falou de sua insatisfação com Mate e as outras professoras da escola. Dizia que as mesmas não falavam com ela no momento coletivo da rotina. Em seu relato, afirmou não se sentir acolhida pela escola, nem por Mate. Por essa razão, houve dias em que pensou em pedir demissão. Segundo ela, não foram os desafios de trabalhar com McQueen que a desanimava, mas o fato de não se sentir acolhida no próprio trabalho. Diante disso, a pesquisadora buscou estimular nas professoras sentimentos de cooperação e colaboração, por meio do processo de reflexão sobre a prática. A pesquisadora estimulou o diálogo entre as docentes a fim de que pudessem se conhecer melhor, identificar as habilidades e fragilidades de cada uma, e assim buscassem no apoio mútuo a superação de suas dificuldades.

Esse contexto invoca a importância do papel da coordenação nesse processo articulatório entre as docentes. Vitaliano e Vioto (2002) estudam o papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e defendem que o papel do gestor pedagógico deve partir da sua conscientização sobre sua função na organização da escola, de modo que se torne inclusiva. Dentre as atribuições da gestão destacam

auxiliar os professores na identificação das NEE apresentadas pelos alunos; elaboração de currículos dinâmicos, flexíveis e adaptáveis, que permita ajuste ao fazer pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos; desenvolver adaptações físicas e sociais, **estabelecendo redes de apoio que possibilite um trabalho compartilhado entre profissionais do ensino regular, profissionais especialistas e comunidade escolar**; auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas; **possibilitar aos professores momentos de reflexão em relação aos processos educacionais inclusivos** (VITALIANO E VIOTO, 2002, p. 11, GRIFO NOSSO) .

Considerando que toda pessoa tem o poder de influência sobre o contexto de que faz parte (LUCK, 2004) pressupõe-se que a gestão pedagógica deve oportunizar um espaço/ tempo para que se possa discutir e analisar coletivamente a problemática pedagógica que vivenciam, a fim determinarem juntos estratégias de superação das dificuldades que julgarem mais carentes. Logo, esse contexto levanta a necessidade de iniciativas de políticas públicas quanto a elaboração de projetos de articulação docente, definindo significativamente metas e ações para isso.

6.5.e. Avaliar as percepções dos professores quanto aos efeitos do PIE na participação do aluno

Validade social diz respeito a um constructo que incorpora ferramentas desenvolvidas pelos analistas do comportamento com o intuito de evidenciar valores sociais nos quais se baseiam suas aplicações e, assim, aprimora-las de forma a viabilizar a mudança social (WOLF, 1978 APUD BARREIRA, 2006). Ela tem como objetivo perguntar à sociedade se as aplicações realizadas sobre elas estão surtindo efeitos importantes (BARREIRA, 2006).

Avaliar a percepção do professor em relação a intervenção proposta em sua prática é validar socialmente uma pesquisa. Partindo desse pressuposto, foi realizada uma entrevista com a professora Mate onde os elementos principais desse estudo foram questionados. A respeito do trabalho colaborativo, ela apresentou revelou:

Eu achei assim fundamental, achei muito boa porque como você sabe que a gente precisa de uma orientação no sentido de muitas coisas... que eu aprendi muito, eu comecei a olhar mais a me avaliar melhor... aquela questão de você me mostrar os vídeos para eu avaliar a minha prática foi ótima porque diante das observações eu pude perceber como eu tava trabalhando coisas que passam despercebidas...foi muito importante, tão importante que foi usado na manhã as atividades, tudo. (MATE, 2012)

A fala da professora expressa a necessidade de criar redes de apoio para escolas regulares que adotam a inclusão como proposta. Além disso, a colaboração foi reconhecida como ponto forte para a formação continuada docente, tendo em vista a reflexão sobre a prática dos professores aliando teoria e prática. Essa formação parece ter favorecido uma mudança atitudinal na docente.

É importante salientar que a professora Mate utilizou os conhecimentos construídos no presente estudo em outra sala de aula, com outro estudante autista. Esse fato é revelado no seguinte segmento

...diante das observações, eu pude perceber como eu tava trabalhando coisas que passam despercebidas... foi muito importante, tão importante que foi usado no turno da manhã... o planejamento das atividades, tudo. (MATE, 2012)

Quanto à colaboração entre os professores, Mate comentou que

é necessário estagiárias competentes , com autonomia , que tenham conhecimento e prática sobre o autismo... tenham envolvimento até para poder dar certo o trabalho com os alunos...” (MATE, 2012)

Essa fala indica a instabilidade na permanência das auxiliares que trabalhavam com McQueen. Mate indica, ainda, a importância de profissionais com conhecimento para atuarem junto a essa população. Em estudo conduzido por Gomes e Mendes (2010) o fato dos professores auxiliares não terem formação específica para a função que exercem, afeta negativamente a educação dos alunos com autismo. Esse fenômeno foi observado na presente pesquisa. A falta de formação específica dos auxiliares ocasionou práticas limitantes e inadequadas no que se refere à qualidade da participação do estudante nas tarefas como, por exemplo, falhas na compreensão de suas funções na sala de aula, a dificuldade de adaptação das atividades e limitado conhecimento sobre intervenções de ensino e comunicação para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com relação ao trabalho colaborativo entre família, professores e profissionais, a docente relatou que

A família precisa confiar no trabalho da escola... é importante acontecer uma troca entre os profissionais porque cada um vai entender o trabalho que está sendo desenvolvido por cada um. (MATE, 2012)

Mate reconheceu, também, mais uma função do trabalho colaborativo, o do apoio mútuo entre os profissionais de modo que todos compreendam e respeitem o trabalho um do outro em prol de objetivos em comum.

Quanto às contribuições da pesquisa na formação, a opinião de Mate foi que o:

(...) conhecimento específico... uma coisa é você saber sobre inclusão, outra coisa é você vivenciar aquilo ali... ter habilidade de saber passar aquilo para ele... ensinar de acordo com o trabalho feito, com o seu apoio, as sugestões que você dava, as coisas que você chamava atenção... foi essencial... (MATE, 2012).

Mate parece valorizar a colaboração da pesquisadora durante todo o processo do estudo, apontando que as estratégias utilizadas, como a abordagem de conhecimentos específicos na área de TEA, foram elementos essenciais para sua formação e para o processo de ensino e aprendizagem de McQueen.

Dentre as estratégias de ensino utilizadas no PEI, ela destacou as seguintes:

o uso dos cartões da figura para ele se comunicar, trabalhar com as coisas da realidade de McQueen, o uso de imagens, os cartões do lanche, as fotos dele sobre o final de semana, a construção do corpo com bonecos, o modelo para ele perceber o movimento, atividade com os outros colegas também, o lúdico, a afetividade (MATE, 2012).

As estratégias que a professora se refere são, o uso da Comunicação Alternativa (NUNES, 2013), estratégias baseadas no sociointeracionismo (VYGOTSKY, 2001), estratégias tradicionais de ensino e a aprendizagem cooperativa (SILVA, 2011).

A comunicação alternativa oferece acessibilidade comunicativa para pessoas sem fala ou escrita funcional ou com defasagem entre sua necessidade de comunicação e sua habilidade de falar e/ou escrever (NUNES et al, 2013), como é o caso de McQueen.

Ao ser questionada sua concepção sobre o PEI, ela afirmou que trata-se de

uma coisa fundamental... momento muito importante porque termina fazendo com que o professor pare e comece a perceber o que pode fazer para ele atingir os objetivos... lançar desafios de acordo com as suas capacidades... acho sinceramente um trabalho de uma riqueza tamanha, eu me vi como mãe do meu filho na escola... e era isso que eu gostaria que meu filho tivesse, esse acompanhamento dessa forma... qual é mãe que não quer ver o seu filho avançando? Mas infelizmente tem muitas crianças que estão por aí nesse Brasil, nesse mundo todo que não tem esse apoio e fica por isso mesmo. (MATE, 2012)

Essa fala consolida a importância do uso do PEI, numa perspectiva colaborativa, na educação de pessoas em situação de deficiência. Assinala elementos eficazes proporcionados pelo PEI como, avanço acadêmico, acompanhamento do rendimento do aluno e o norteamento ao trabalho docente. Isso retoma a necessidade de uma possível regulamentação política desse instrumento nas escolas regulares.

Por fim, ela falou sobre a importância do PEI, afirmando que

... esse trabalho é fundamental em todas escolas, em todas, é necessário pessoas capacitadas para trabalhar com essas crianças... pelo que eu vi não é uma coisa que seja impossível... muitas escolas colocam empecilhos... é trabalhoso? é!... cada um tem que pensar assim, tratá-las como crianças como são, são crianças... capacidades de muitas coisas.. elas estão ali, são capazes, com os mesmo objetivos que os outros e precisamos dar condições para atingir esses objetivos (MATE, 2012).

A fala da professora evidencia uma carência de profissionais de educação com adequada formação para atender, com qualidade, os desafios suscitados pelas singularidades dos educandos com TEA. Os empecilhos apontados por ela podem significar as barreiras atitudinais que limitam as práticas e concepções inerentes à inclusão escolar. Podem ser remetidos a uma concepção educacional retórica que, apesar de trazer novos paradigmas, não abala convicções que contribuem historicamente para exclusão e preconceitos. Ao relatar que “precisamos dar condições para atingir esses objetivos”, a professora pode estar salientando a importância da reestruturação do sistema educacional em busca de novas lógicas de formação docente, parceria, de gestão, organização e de ensino, imbricados dialeticamente.

Mas apesar do estudo apresentar dados representativos, entende-se que a atual pesquisa apresenta limitações. Primeiramente seria relevante investigar se, após a saída da pesquisadora da escola, os comportamentos do aluno e das professoras envolvidas foram mantidos. Assim sendo, seria relevante realizar um *follow-up*, a fim de averiguar a manutenção das mudanças ocorridas durante a fase de intervenção.

Acrescem ainda como limitações deste trabalho a rotatividade dos professoras auxiliares, que pode ter afetado a participação e desempenho do aluno nas atividades estudadas. Diante dessas fragilidades, sugere-se mais estudos que possam avaliar as contribuições do PEI como instrumento de inclusão escolar de alunos com TEA e demais singularidades.

CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da política da educação inclusiva, a presença de alunos com TEA no ensino regular tem se tornado mais expressiva. Essa população tem suscitado, nos últimos anos, um grande desafio para as escolas, tendo em vista suas características comportamentais e cognitivas. Pesquisas têm revelado uma deficitária participação acadêmica desses alunos nas escolas comuns. Dentre os fatores que contribuem para esse fenômeno destaca-se a precária formação docente.

Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo foi desenvolver um instrumento que favorecesse a inclusão acadêmica de um educando com autismo por meio de procedimentos que pudessem, simultaneamente, empoderar o professor. O instrumento selecionado foi o PEI, concebido como um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado por uma equipe multidisciplinar, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos em situação de deficiência. O empoderamento do professor foi feito por estratégias de intervenção de cunho teórico-prático, operacionalizado através de procedimento de autoscopia.

Para avaliar os efeitos do PEI nas respostas do educando, um delineamento de pesquisa quase experimental intrassujeito foi adotado. Os contextos de intervenção selecionados foram duas rotinas, a de letramento e de lanche. O nível de participação do aluno nessas atividades foi avaliado considerando o tempo que permanecia engajado nas mesmas. Adicionalmente, foi analisada a qualidade dessa participação.

Na linha de base, foi constatado que o aluno raramente participava das atividades de escrita propostas pelos professores. Sua participação era, primordialmente, restrita a desenhar espontaneamente. Na situação de lanche, não se comunicava para solicitar seus alimentos. Vale, ainda, ressaltar que o aluno utilizava uma mamadeira e, diferente dos colegas, não consumia os alimentos da escola.

Foi observada pouca colaboração entre os professores durante essas atividades. Enquanto a professora titular se responsabilizava pelos alunos com desenvolvimento típico, a professora auxiliar recebia a função de orientar e “cuidar”

do estudante com TEA. Em muitas situações demonstrava não saber como proceder para atender as necessidades desse aluno. Diante das relações estabelecidas entre as professoras, regente e auxiliares, é importante ressaltar a urgente necessidade de desenvolver práticas interventivas que estabeleçam articulações entre esses profissionais. Emerge-se então o papel da coordenação para mediar esse processo, tendo em vista o seu poder de transformação nas formas organizacionais da escola e na construção de práticas inclusivas que utilizam reflexões compartilhadas. Desse modo elimina-se não só a distância entre os docentes, como também as demais barreiras que possam impedir o processo de escolarização dos alunos com TEA ou em situação de deficiência.

A eficácia do PEI foi revelada na fase de intervenção da pesquisa, tendo em vista o aumento da frequência de participação do aluno nas duas rotinas selecionadas. Na atividade de lanche, os registros indicaram que ele aprendeu a se comunicar por meio de um sistema de comunicação alternativo, substituiu a mamadeira por um copo e passou a consumir os alimentos da escola.

Quanto às atividades de letramento, os registros avaliativos do PEI sugeriram que houve um aumento no nível de participação das tarefas. Por meio dos planejamentos colaborativos, foram desenvolvidas atividades que buscassem despertar o interesse do aluno, assim como proporcionar uma aprendizagem significativa. Essas tinham como ponto de partida as habilidades da criança e respeitavam o seu ritmo de aprendizagem.

Além desses resultados foi constatado, por meio da análise das sessões videografadas e diários de campo, que houve maior interação do estudante com a turma. Foram, ainda, registradas mudanças na prática docente, uma vez que a professora titular demonstrou maior interesse e autonomia para planejar atividades que atendessem às reais necessidades do aluno.

Os registros de validação social revelaram que a professora titular concebeu o PEI como um instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, oferecendo maior sentido à educação com a criança com TEA. Ela também reconheceu a prática colaborativa como um importante instrumento de aprendizagem, enfatizando a oportunidade de reflexão sobre sua prática como fator fundamental para sua formação.

Os dados produzidos no presente estudo sugerem que a inclusão requer mudanças de concepções e práticas acerca da deficiência. O que define a qualidade da educação e favorece a permanência de educandos com deficiência na escola regular é a qualidade de experiências de aprendizagem cotidianas ofertadas. Essas experiências poderão ser viabilizadas por diversos fatores, dentre eles, a prática colaborativa entre os agentes que trabalham e se preocupam com a Educação Inclusiva e especial; o envolvimento de equipes multidisciplinares, o desenvolvimento de políticas que contemplem, de forma efetiva, a inclusão; o uso de metodologias apropriadas de ensino; a divulgação de experiências bem sucedidas na área; a diversificação dos procedimentos avaliativos e a cooperação entre os alunos, que ao auxiliar seus colegas estarão aprendendo.

Sabe-se que não existe uma “receita de bolo”, um modelo fechado de currículo inclusivo, ou diretriz política que possa dar conta de transformar uma escola tradicional em uma escola inclusiva. Todos os sujeitos inseridos no âmbito escolar representam uma realidade distinta, e são agentes transformadores, diretamente envolvidos no processo cotidiano de inclusão e que determinam as melhores ações a serem seguidas.

Neste sentido, almeja-se, como passo seguinte a este trabalho, avaliar a eficácia do PEI em outros contextos de ensino comum e descobrir outros caminhos para aumentar a participação do educando em situação de deficiência nas escolas regulares. Futuras investigações podem analisar as relações de poder entre o professor da sala de aula e professor auxiliar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*. In: LOPES, Juliana Crespo. **A formação de professores para inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. 44f. Monografia (especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2011.

AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros, *Tornar a Educação inclusiva* (pp. 11-21). Brasília: Unesco, 2009.

ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1. ed. Marília: Abpee, v. 2, p. 279-292, 2012.

ALMEIDA, M. A. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intrassujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 63-99.

ALMEIDA, Mariângela; RAMOS, Inês. **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 194.p, 1ed, 2012.

ALONSO, Daniela; GALERY, Augusto Dutra; Caso Escola Alexandre Bacchi. As contribuições do paradigma da educação inclusiva nas práticas de sala de aula. Guaporé, Rio Grande do Sul, Brasil. Acervo de casos do projeto "Diversa". Rev.: Mar/2012. Disponível em: http://www.diversa.org.br/uploads/arquivos/caso_alexandre_bacchi_vf.pdf. Acesso em 20 de junho de 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-5**. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-IV-TR**. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-IV-TR - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

BAPTISTA, Cláudio. **Ação pedagógica e educação especial:** a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., Edição Especial., 2011.

BENTES, Clênyia; COLARES, Maria; Adailson, SOARES. Família e escola: uma proposta para a gestão compartilhada. VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. **Anais** Políticas, práticas e gestão da educação. 2012. Anais, ISSN: 1677-3802. Biblioteca ANPAE- série cadernos.

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

BONDY, A.; FROST, L. **PECS:** The picture exchange communication system. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc., 1994.

BOSA, C; CAMARGO, S. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Psicologia e sociedade; 21(1): 65-74, 2009.

BOSA, Cleonice Alves. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001, 14(2), pp. 281-287.

BRASIL, Ministério da educação especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de educação especial. MEC/SEESP, 2011. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998. BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. CNE.CEB. Resolução nº17, de 11 de fevereiro de 2011, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Último acesso em 18 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm. Último acesso em 18 de dezembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>. BRASIL.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRAUN, Patricia. Práticas pedagógicas e o aluno com deficiência intelectual: uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Tese Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Último acesso em janeiro de 2014.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCH, PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. **Educação e autismo:** as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Acesso em 10 de maio de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>.

BROER, S. M., DOYLE, M. B., & GIANGRECO, M. F. (2005) **Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support.** *Exceptional Children*, 71(4), 415-430. [Full Text Available in PDF Format](#). Posted with permission of the Council for Exceptional Children www.cec.sped.org.

BÜRKLE, T. S. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. Educação Especial e Formação de Professores: Tendências e prioridades. In: CAIADO, K.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R.(Orgs.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011,v.2, p.7-16.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012.

CAPELLINI, V. MENDES, E. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Revista de educação Educare. vol. 2, n]4, jul/dez, p.113-128, 2007.

CAPOVILLA, A; ASSEF, E; COZZA, H. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade.** Avaliação Psicológica, pp.51-60, 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712007000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 19 de dezembro de 2013.

CAVALLI, A. [a cura di]. Insegnare oggi: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. Bologna: Il Mulino, 1992.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, v. 28, n. 3), p. 1-16, 1995. In: MENDES, E. **Colaboração entre ensino regular e especial:** o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini EJ, orgs. Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41.

CORRÊA NETTO, Marcia Mirian Ferreira. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 2012. 2. v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/teses/>. Último acesso em janeiro de 2014.

DELIBERATO, D. et al. Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados nos projetos temáticos de classes especiais. In: **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisa e experiências**. NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; GOMES, M.R.. (Org.). Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. vol.II. p.61-64.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Trad Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESGAGNÉ, Serge. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN, v. 29, n. 15, maio/ago, 2007.

_____. **do professor-pesquisador**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf>. Último acesso em 27 de dezembro de 2013.

DOURADO, Fátima. **Autismo e cérebro social**: compreensão e ação. Fortaleza: Premius, 2012.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**. Cad. Pesqui. [online]. 2004, vol.34, n.123, pp. 539-555. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Acesso em 4 de outubro de 2013.

EFFGEN, Ariadna; ALMEIDA, Mariângela. Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, Mariângela. RAMOS, Inês. **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 194.p, 1 ed, 2012.

ELSABBAGH, Mayada, et al. **Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders**. Autism Research, Hoboken, n. 5, p.160-179, 11 abr. 2012.

FAGUNDES, A. J. **Descrição, definição e registro de comportamentos**. São Paulo: Edicon, 1985.

FLAVELL, J. H., MILLER, P. H. & MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. (3 ed.). Artmed, 1999.

FRITH, U. **Autism**: Explaining the Enigma. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

_____. **Autismo, hacia una explicación del enigma**. Madrid: Alianza Editorial, 2009. In: DOURADO, Fátima. **Autismo e cérebro social: compreensão e ação**. Fortaleza: Premium, 2012.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 65-78.

GEBRAEL, Tatiana Luísa Reis; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.101-120, Jan.-Abr., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382011000100008&script=sci_arttext. Acesso em 18 de dezembro de 2013.

GIARDINETTO, ANDRÉA R. DOS S. B. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural, Marília, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2009.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO, Rosane Michelli. **A formação de professores para a Educação Inclusiva**: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 18 de dezembro de 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R. **A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Relatório Científico do projeto CNPQ 2010-2012. Rio de Janeiro, 2012.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado**: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigo_sempereperiodicos_2012.pdf. Acesso em 19 de dezembro de 2013.

GLAT, R. **Educação inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro, 2007.

GLECKEL, E. K. KORETZ, E. S. **Collaborative individualized education process**. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall, 2008.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010.

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. **As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2192--Int.pdf>. Acesso em: 2 mar.2008.

GUIMARÃES, P. R. B. **Métodos quantitativos estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

HEFLIN, L; ALAIMO, D.F. Students with Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall, 2007. In: NUNES, Débora. **Transtornos invasivos do desenvolvimento em educação inclusiva**. Políticas e práticas educacionais inclusivas. NATAL: EDUFRRN, Editora

da UFRN, 2009, v., p. 323-340.

JUNG, Lee; GOMEZ, Caroline; BAIRD, Samera ; M. KERAMIDAS, Cathy L. **G.Designing Intervention Plans Bridging the Gap Between Individualized Education Programs and Implementation.** Teaching exceptional children, vol. 41, nº1, pp, 26-33, copyright, 2005.

KAMPWIRTH, T.J. Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learns and behavior problems. New Jersey, Pearson education, 2003. IN: SILVA, Aline. **Psicologia e inclusão escolar:** novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. Tese de Doutorado, São Carlos, UFCAR, 2010.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatria**, v.28, supl.1, p.3-11, 2006.

LAMONICA, Dionísia A. C. Utilização de variações do ensino incidental para promover o aumento das habilidades linguísticas de uma criança diagnosticada autista. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 2, ago. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 mar. 2014

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose:** das Políticas educacionais ao sistema de ensino. 2010. 111 fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208 >Acesso em 27 de maio de 2013.

LEBLANC, J. M. El Curriculum Funcional em la Educación de la Persona con Retardo Mental. Texto apresentado no **Simpósio Internacional COANIL**, Santiago, Chile, Novembro, 1991.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1048/3234> . Último acesso em 20 de janeiro de 2014.

LOPES, Juliana. **A formação de professores para inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas.** Curso de

especialização em Psicopedagogia clínica e institucional. Trabalho final de curso. Orientação de Pulino, Lúcia. Universidade de Brasília, 2011.

LOURENÇO, E.A.G.; HAYASHI, M.C.P.I.; ALMEIDA, M.A. Delineamento intrassujeitos nas dissertações e teses do PPGEES/ UFSCAR. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.15 n.2, 2009. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200010>. Acesso em: 8 agosto de 2013.

LYNCH, SHARON; ADAMS, Paula. **Develop Standards based individualized education program objectives for students with significant need**. Teachingexceptionalchildren, vol. 40, nº3, pp, 36-39, copyright, 2005.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.

MACHADO, A; ALMEIDA, M; BELLO, H. **Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor** : análise dos diários reflexivos. Rev. Psicopedagogia 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862012000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 18 de dezembro de 2013.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010 . Disponível e<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 mar, 2012.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira; SILVA, Suzanli Estef da Silva. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 200 p.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il. Disponível Em <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>. Ultimo acesso em outubro de 2013.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina A. A de C.; SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano educacional individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: PLETSCHE; GLAT, Rosana. **Estratégias educacionais**

diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 200 p.

MARIN, Márcia. BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: PLETSCHE; GLAT, Rosana. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 200 p.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: PLETSCHE; GLAT, Rosana. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 200 p.

MENDES, E; ALMEIDA, M. et al. **A pesquisa sobre Inclusão escolar em suas múltiplas dimensões.** Teoria, política e formação. Coleção Inclusão escolar, vol. 1. Abpree, 404.p, 2012.

MENDES, E. **A pesquisa sobre inclusão escolar:** velhas questões e novas direções. Palestra proferida no seminário de pesquisa em educação especial, Vitória, mar,2005.

MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília, 2006a.p. 29-41.

MENDES, E. G;ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR , n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. **Inclusão e acessibilidade.** Organização de Eduardo Manzini. Marília: ABPEE,2006.

MENDES, Enicéis G. e CAPELLINE, Vera Lúcia. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar**, 2007. Disponível em

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:94UTkAwfN60J:e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1659/1346+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 4 de dezembro de 2013.

MENDES, Lunardi. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, et al. **Educação Especial Inclusão Escolar:** Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011. NUNES, Débora R. P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação:** a formação do professor pesquisador. Educ. Pesqui. [online]. 2008, vol.34, n.1, pp. 97-107. Disponível em : (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15179702200800010000

7&lng=pt&nrm=iso). Acesso em : 27 de novembro de 2013.

MERCADANTE, M. T.; VAN DER GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. **Non-Autistic Pervasive Developmental Disorders**: Rett syndrome, desintegrative disorder and pervasive developmental disorder not otherwise specified ed. **Rev Bras Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 13-21, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOZI, G.S; VITALIANO, C.R. **O professor e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: análise de pesquisas publicadas no site da Anped. V CBEE.2012.

NUNES, D. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; NUNES, D.; AZEVEDO, M.; SCHMIDT, C. (no prelo) Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2013.

NUNES, Débora. **Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor pesquisador**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf>. Último acesso em fevereiro de 2014.

NUNES, Debora Regina de Paula; PINHEIRO, Maria Antonia Serra. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: Autismo In: RANGE, B. P. (Org.). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**: um diálogo com a psiquiatria. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. v 1. p. 538-550.

NUNES, Débora. **Transtornos do Espectro Autista**. Material didático da Educação a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2013.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da pós-graduação em Educação e Psicologia sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E; ALMEIDA, M. et al. **A pesquisa sobre Inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**. Teoria, política e formação. Coleção Inclusão escolar, vol. 1. Abpee, 404.p, 2012

NUNES, D.; KRANS, Cláudia. A tecnologia assistiva com promoção da educação inclusiva com deficiências e transtornos globais: modulo didático 4. Natal, RN, EDUFRN, 2011.

NUNES, Leila, R. d'O. de P. N.; ARAUJO, Cláudia, A. G. de.; SCHIMER, Carolina R.; WALTER, Crivelenti de F. A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. In: PLETSCHE, Márcia D.; GLAT, Rosana (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2013. 200 p.

NUNES, Sobrinho; NAUJORKS, I. **Pesquisa em educação especial**. O desafio da qualificação. Bauru, SP. EDUSC, 2001.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Espanha, v 31, p 01-15, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf> . Acesso em 10 set. 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

PACHECO, Ana Filipa. **Teorias Neuropsicológicas**: Relação com a Comunicação e a Linguagem no Autismo. Projeto de Graduação apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciada em Terapêutica da Fala, 2012. Disponível em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3818/1/\(Pacheco,%20AF\)%20Teorias%20neuropsicol%C3%B3gicas%20%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20comun.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3818/1/(Pacheco,%20AF)%20Teorias%20neuropsicol%C3%B3gicas%20%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20comun.pdf). Acesso em 19 de dezembro de 2013.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MARINÓSSON, Gretar. **Caminhos para a inclusão**: Um Guia para o Aprimoramento da Equipe Escolar. Tradução Gisele Klein- Dados eletrônicos- Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARRA, Luciana. **Atando laços e desatando nós. Reflexões sobre a função do acompanhante terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas**. Brasília, 2009. (Dissertação de mestrado) Instituto de Psicologia da universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PATERNITE, C.E. & JOHNSTON, T. Rationale and strategies for central

involvement of educators in effective school-based mental health programs. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 34,n 1, p 41-49, 2005.

PAULA, Cristiane; RIBEIRO Sabrina; FOMBONNE Eric; MERCADANTE, Marcos. **Brief Report:**Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. *J Autism Dev Disord*, 1200-6, 2011.

PELOSI, Myriam Bonadiu. Comunicação alternativa para pessoas com deficiência múltipla. In: NUNES, Leila; SUPLINO, Marise; WALTER, Cátia. (org. Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla. Marília, ABPEE. Marqueline & Manzini, 2013. 196.p.

PENA, Flávia de Freitas; ROSOLÉM, Fernanda Cid; ALPINO, Ângela Maria Sirena. Contribuição da fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com distrofia muscular de duchenne no ensino regular contribuição da fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com Distrofia Muscular de Duchenne no ensino regular. **Rev. Bras. Ed. Especial**, Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.447-462. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a08.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2013.

PEREIRA, A. M. **Autismo infantil tradução e validação da CARS** (Childhoodautism Rating Scale) para uso no Brasil. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Rio Grande do Sul, 2007.

PEREIRA,A; RIESGO, R.S; WAGNER, M. B. **Childhood autism:** translation and validation IF the chilhood Autism rating Scale for use in Brazil. *Jornal de Pediatria* , 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas, vol. 18, núm. 35, enero-abril, pp. 193-208, 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>. Acesso em: 18 de dezembro de 2013.

PEDROSA, E. R. M. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br//tede_busca/arquivo.php?codArquivo=2070>.

Acesso em: 14 abr. 2013.

PLETSCH, Márcia; GLAT, Rosana. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011. 162p.

POLONIA, A. da C. DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2012.

PRAÇA, Élide. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Dissertação de mestrado profissional em educação matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2011.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: PLETSCHE, GLAT, Rosana. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 200 p.

QUITÉRIO, Patrícia Lorena; NUNES, Leila R. de O. Desenvolvimento de habilidades sociais de futuros professores no processo de inclusão de alunos com deficiência. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 200 p.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. **Anais** do VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 1915-1924.

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús, (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, v.3. 2ª edição. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed 2004. pp.234-254.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

ROSENHALL, U.; NORDIN, V.; SANDSTRÖM, M. et al. **Autism and Hearing**

Loss. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1999. Pp. 349–357.

RUBLE, L MC; GREW, J; DALRYMPLE, N.; JUNG, L. **Examining the quality of IEPs for young children with autism.** J autismDevdisord, 2010. 40: 1459-1470.

SADALLA, Ana Maria; LAROCCA, Priscila. **Autoscopia:** um procedimento de pesquisa e de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2013.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SCHIRMER, C. R; ARAÚJO, C. A; WALTER, C. de F; NUNES, L. R. d'O. Formação continuada em serviço de professores: uma proposta de colaboração entre educação especial, educação comum e clínica. **Anais** do IV CBEE, Vlencontro nacional de pesquisadores da educação especial, 2 a 5 de novembro de 2010.

SCHIRMER, Carolina; NUNES, Leila. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, Leila e colaboradores. **Comunicar é preciso em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência.** Marília, ABPEE, 2011. 194.p.

STERNBERG, R. Psicologia cognitiva. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 2000.

SUPLINO, Marise. **Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Ed. Diferenças, 2011. 69p.

SCHMIDT, Carlo. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000200002. Acesso em: 18 de dezembro de 2013.

SCHWARTZMAN, J. S; ARAUJO, C.A. **Transtornos do Espectro do Autismo – TEA.** São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Aline; MENDES, E. Psicologia e inclusão escolar : novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 53-70, Jan.-Mar., 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000100005

. Acesso em: 9 de dezembro de 2013.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. São Paulo: Artmed, 2008. Tradução M.A. Almeida.

SOUZA, M. M. MAIA, S.R. Formação de equipes colaborativas: um caminho para a inclusão escolar responsável. IN: MENDES, E. ALMEIDA, m. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**. Teoria, Política e Formação. Coleção Inclusão Escolar. Marília: ABPEE, coleção inclusão escolar, v. 1, 2012.

SUPLINO, M. Retratos e imagens de vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares. Tese (doutorado em educação) ,UERJ, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=142617 . Acesso em 27 de maio de 2012.

SUPLINO, Marise. **Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** - 3ª Edição (Revisada) – Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009. **132 p.: 15 x 21 cm.** (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11.

TANNÚS- VALADÃO, Gabriela. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) . Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2011.

TANNÚS- VALADÃO, Gabriela. Produção científica brasileira sobre planejamento educacional individualizado. VII Encontro Nacional do pesquisadores da Educação Especial. **Anais** do V Congresso Brasileiro de Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012. ISSN 1984-2279.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

TONNELI, Helio. **Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 24(1), 126-134, 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso dia 19 de dezembro de 2013.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo. Atlas, 1992.

VELTRONE, A. A. Parceria do ensino comum e educação especial para o atendimento de alunos com necessidades especiais. In: 16º cole. Congresso de leitura do Brasil, 2007, Campinas, **anais** do 16º cole, 2007.

VELTRONE, Aline. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo**: identificação e caracterização, São Carlos, 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VIANA, M; BRAUN, P.; SANTOS, C.; FERNANDES, T. O trabalho colaborativo em sala de aula: estratégia para favorecer processos de inclusão e de formação docente. VI encontro nacional dos pesquisadores da educação especial. **Anais** do IV Congresso Brasileiro de educação Especial, 2010. ISSN1984-2279.

VIANNA, M; PLETSCH, M. D; MASCARO, C. A.; AQUINO DE C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado. **Anais** do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 3150-3158, 2011.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMONICA, Dionisia Aparecida Cusin (Org.). **Estimulação de linguagem**: Aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. v 1. p. 133- 162.

WALTER, Kátia, C. de F. O PECS adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo”. Ins NUNES, Leila d’Oliveira de Paula et al. (orgs). **Comunicar é preciso : em busca de melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília (SP): ABPEE, 2011, pp. 127-39.

WALTER, Cátia C. de F.; NETTO, Márcia M. F. C.; NUNES, Leila R. d. O. de P. A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. In: PLETSCH; GLAT, Rosana. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, 200 p.

WILLIAMS, L. C. A. **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.131-142.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da família

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da família
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais:

Seu (sua) filho (a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “**Avaliação dos efeitos de um plano individualizado de educação (PIE) no desenvolvimento acadêmico de um aluno autista**”. Seu filho foi selecionado com base nos seguintes critérios: (a) apresentar diagnóstico de autismo; e (b) estar regularmente matriculado numa instituição de ensino regular.

A participação de seu filho na pesquisa não é obrigatória, sendo que o mesmo poderá ser retirado da pesquisa a qualquer momento, sem penalização. Dessa forma, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos desse estudo são: (a) Desenvolver, de forma colaborativa com os professores, estratégias de ensino e aprendizagem de habilidades acadêmicas e funcionais para um aluno autista. (b) Analisar a participação do aluno com autismo nas atividades escolares.

Informamos ainda que a participação de seu filho na sala de aula será filmada com uma câmara portátil e registrada por meio de fotos digitais nos momentos: durante as atividades acadêmicas individuais e coletivas.

Os riscos relacionados à participação de seu filho na pesquisa poderiam estar relacionados à: ansiedade ao ser videografado. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo. Caso ocorra, haverá ressarcimento. Na ocorrência de dano de qualquer natureza aos participantes do projeto, a pesquisadora assume a responsabilidade de indenizar.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação de seu filho será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa seu filho será identificado por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de seu filho você poderá a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Débora Mara Pereira- (084- 9156-1183)

Débora Mara Pereira

MESTRANDA

Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho na pesquisa “**Avaliação dos efeitos de um plano individualizado de educação (PIE) no desenvolvimento acadêmico de um aluno autista**” e concordo que ele participe. Eu li as informações contidas no projeto de pesquisa e quero que meu filho participe do programa. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada ou envolverá qualquer outro privilégio para meu filho. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação do meu filho a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que serão feitas filmagens por meio de uma câmera portátil e fotografados alguns momentos de sua rotina em atividades na sala de aula. Todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Estou ciente de que não há gastos previstos e Caso ocorra, haverá ressarcimento. Na ocorrência de dano de qualquer natureza aos participantes do projeto, a pesquisadora assume a responsabilidade de indenizar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFRN.

Local e data

Pai ou representante legal pelo aluno

Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das docentes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das professoras
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado professor (a):

Este é um convite para você participar da “**Avaliação dos efeitos de um plano individualizado de educação (PIE) no desenvolvimento acadêmico de um aluno autista**”, que é coordenada pela mestrandia Débora Mara Pereira. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Os objetivos desse estudo são: (a) Desenvolver, de forma colaborativa com os professores, estratégias de ensino e aprendizagem de habilidades acadêmicas e funcionais para um aluno autista. (b) Analisar a participação do aluno com autismo nas atividades escolares.

Caso decida aceitar o convite, você: (a) será submetido a uma reflexão sobre o autismo (b) momentos para a elaboração do PEI e reflexão sobre sua prática pedagógica (b) videografado e fotografado o PEI. Os riscos envolvidos com sua participação podem incluir: (1) recusa em participar do projeto de pesquisa; (2) ansiedade em ser observado (a) videografado (a) nas sessões experimentais. Esses riscos poderão provocar desgaste emocional.

A eficácia do Plano individualizado de ensino no desempenho acadêmico do aluno com autismo é apontado como o principal benefício de sua participação no projeto. Para fins de registro e análise de dados você será filmado (a) e fotografado(a) durante as sessões de linha de base e intervenção . Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

A coordenadora e pesquisadora, assim como a instituição comprometem-se em assumir a responsabilidade em dar assistência integral a você frente a possíveis

complicações e danos decorrentes dos riscos previstos, caso ocorram. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo. Caso ocorra, haverá ressarcimento. Na ocorrência de dano de qualquer natureza aos participantes do projeto, a pesquisadora assume a responsabilidade de indenizar. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização. Não será feito nenhum pagamento para participar da pesquisa. A participação será de livre e de espontânea vontade.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora (Débora Mara Pereira- fone:84 9156 1183).

Mestranda: Débora Mara Pereira

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa “**Avaliação dos efeitos de um plano individualizado de educação (PIE) no desenvolvimento acadêmico de um aluno autista**”, tenho conhecimento de como ela será realizada, bem como das filmagens e fotografias que serão feitas no decorrer da pesquisa. Estou ciente dos riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Local e data

Professor (a) participante da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Hospital Universitário Onofre Lopes-HUOL/UFRN

PROJETO DE PESQUISA

Título: Avaliação dos efeitos de um plano individualizado de educação desenvolvimento acadêmico de um aluno autista

Área Temática:

Pesquisador: Débora Mara Pereira

Instituição: Pós-Graduação em Educação

Versão: 1

CAAE: 04098012.4.0000.5292

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 63139

Data do Relatório: 20/07/2012

Apresentação do Projeto:

O autismo é considerado o mais conhecido e prevalente tipo de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), um conjunto de condições marcadas pelo início precoce de atrasos e desvios qualitativos que atingem a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento do indivíduo. O objetivo do presente estudo é avaliar, dentro de uma perspectiva colaborativa, os efeitos da implementação de um Plano Individualizado de Educação no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com autismo inserido em uma escola regular.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Analisar os efeitos de um Plano Individualizado de Educação (PIE) no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno autista inserido na escola regular. Específicos: Desenvolver, de forma colaborativa com os professores, estratégias de ensino e aprendizagem de habilidades acadêmicas e funcionais para um aluno autista; analisar a participação do aluno com autismo nas atividades escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos para os 3 grupos, sendo o mais importante o constrangimento da filmagem e gravações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tem relevância científica dado a inexistência no Brasil de metodologia para tal patologia e acompanhamento escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Corretos. Precisa corrigir o TCLE colocando CEP HUOL e não CEP UFRN

Recomendações:

Já citada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Corrigir o TCLE. Precisa corrigir o TCLE colocando CEP HUOL e não CEP UFRN

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Apresentar relatório parcial da pesquisa, semestralmente, a contar do início da mesma.
2. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
3. O CEP HUOL deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.

4. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP HUOL deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.
5. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP HUOL deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
6. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa.
7. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

NATAL, 30 de Julho de 2012

Assinado por:

Karla Patrícia Cardoso Amorim

Anexo 1- Roteiro de entrevista para as professoras

I – Informação Profissional

1. Qual a sua formação?
2. Ano de Conclusão:
3. Cursou ou cursa alguma especialização?
4. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? Qual?

II – Experiência Profissional

1. Tempo de atuação como professor (a):
2. Tempo de atuação nesta escola:
3. Você já havia trabalhado com crianças com autismo ou outras necessidades educacionais especiais? Relate.
4. O que você pensa da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular?
5. Há quanto tempo possui aluno com autismo incluído em sala de aula?
5. Como você descreve o autismo?
6. Como é trabalhar com uma criança com autismo na sala de aula regular?
7. Quais os desafios? Quais os ganhos?

III - Contexto atual

1. Você fez alguma modificação na aplicação do currículo para trabalhar com este aluno?
Se sim, qual /quais?
2. Você tem conhecimento de algum programa educacional específico para trabalhar com crianças com autismo em sala de aula?
Se sim, qual programa?

3. Antes desta pesquisa, você já havia recebido algum tipo de orientação para trabalhar com este aluno?

Se sim, de quem e de que forma?

4. Você já elaborou algum plano individualizado de educação? Se sim, como foi este trabalho?

Anexo 2- Roteiro de entrevista para os pais

- Com é a rotina do seu filho?
- Quais os principais interesses do seu filho?
- Com quanto anos perceberam comportamentos incomuns na criança? Relate quais?
- De que forma seu filho se comunica com vocês?
- Como é desenvolvida a autonomia dele em casa ?
- Qual tipo de acompanhamento profissional já frequentou?
- Com quantos anos ele frequentou a escola pela primeira vez?
- Já frequentou alguma escola especial?
- Quais os relatos das professoras da criança sobre o desenvolvimento educacional dela?
- Já enfrentou alguma dificuldade para matricular seu filho em alguma escola?
- Quais as expectativas para o desenvolvimento acadêmico do seu filho? O que deseja que ele aprenda?
- Quais as expectativas para o futuro dele?

Anexo 3- Termo de autorização de filmagens para os pais dos alunos

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM EM PESQUISA

Eu, _____, autorizo o Espaço Infantil Primeiros Passos a utilizar a imagem do aluno _____, para contribuição em pesquisa científica, conforme estabelecido no respectivo comunicado.

Assinatura do responsável: _____

Data:

Anexo 4 - Projeto Curricular da turma

CEI – CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA ESPAÇO INFANTIL PRIMEIROS PASSOS

PROJETO DE TRABALHO:

“Nossa escola: compartilhando espaços e diferenças”

ESTÁGIO IV – 1º TRIMESTRE – 2012

EQUIPE:

Carolina Barros Almeida das Virgens
Elisabeth Regina dos Santos Nascimento
Ana Amélia Cavalcanti Souza Marinho

Na escola, deve-se favorecer experiências que complementem e enriqueçam o que as crianças possam ter fora da escola; pode-se conseguir isso ao fazer uma análise concreta da situação do contexto familiar e social das crianças em relação aos conteúdos dessa área, para proceder à sua priorização e ordenação.

(Bassedas, 1999)

1 - PROJETO DE TRABALHO:

“Nossa escola: compartilhando espaços e diferenças”

2 – PROBLEMATIZAÇÕES

- “O que sabemos sobre a nossa escola?”
- “Quais os espaços que conhecemos na nossa escola?”
- “Qual a importância da nossa escola?”
- “Podemos compartilhar todos os espaços da mesma forma?”
- “Todos podem compartilhar os mesmos espaços?”
- “Sabemos respeitar as diferentes pessoas da nossa escola?”
- “Como podemos respeitar as diferenças?”
- “Quais os combinados que devemos fazer para respeitar o outro na nossa escola?”
- “Como podemos compartilhar das brincadeiras respeitando as regras?”

3 - JUSTIFICATIVA

Pretendemos, com este projeto, que as crianças ampliem seus conhecimentos a partir de experiências com situações da vida cotidiana, aprendendo a compartilhar os espaços, bem como, respeitar as diferenças na nossa escola.

4 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO

LINGUAGEM ORAL

- Ampliar a discussão que privilegie a importância de compartilhar os espaços e as diferenças na nossa escola;
- Utilizar a linguagem oral para expressar seus sentimentos, experiências, ideias e impressões, justificando cada um deles por intermédio da argumentação, exemplos, associações, comparações ou outros instrumentos verbais;
- Apreciar as diversas leituras mediadas pelo professor;
- Escutar diferentes gêneros textuais, atribuindo-lhes significados a partir da leitura mediada pelo professor;
- Relatar experiências através da narrativa de fatos;

- Ter interesse pela leitura como fonte de entretenimento, lazer e informação.

LINGUAGEM ESCRITA

- Proporcionar a representação das informações através dos desenhos e da escrita;
- Propiciar às crianças o ato de escrever, instigando nelas o desejo de se comunicar através da escrita;
- Participar de circunstâncias nas quais o educador utiliza a escrita como função social, por exemplo, listagem de regras, redação de bilhetes para os pais, convites para festas, registros dos finais de semana, etc;
- Refletir sobre a importância da comunicação escrita, promovida pela tecnologia;

MATEMÁTICA

- Desenvolver estratégias próprias para resolver problemas do seu interesse, experimentando formas de raciocínio, como ensaio e erro, relações, estimativas e indução;
- Reconhecer e valorizar a Matemática como uma ferramenta necessária ao seu cotidiano;
- Identificar e utilizar elementos da linguagem matemática;
- Saber expressar suas hipóteses, processos e resultados desenvolvidos em contextos matemáticos;
- Propor um ambiente provocador de interesse e curiosidade na Matemática;
- Experimentar representações bidimensionais de objetos e figuras utilizando massa de modelar e colagens;
- Propor situações-problema ao aluno de forma contextualizada, para que possam refletir sobre ela;
- Socializar e promover o confronto das diferentes hipóteses /estratégias das resoluções de problemas acerca do tema em estudo;
- Orientar diferentes formas de registro de situações-problema do tema em estudo.

ARTES VISUAIS

- Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entra em contato ampliando seu conhecimento de mundo e da cultura;
- Produzir trabalhos de artes utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem e da construção, desenvolvendo, assim, o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação;
- Conhecer e compreender a diversidade da produção artística à medida que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros, revistas, visitas às exposições, filmes, etc;
- Promover a reflexão sobre a diversidade artística.

PSICOMOTRICIDADE

- Explorar diferentes dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, a fim de conhecer gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- Utilizar os movimentos de preensão e encaixe, lançamento e outros, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais;
- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;

MÚSICA

- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais;
- Conhecer as músicas, valorizando sua importância;
- Trabalhar os ritmos musicais.

NATUREZA E SOCIEDADE

- Ter o interesse e curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreender e manifestar opiniões sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;
- Formular, de forma coletiva ou individual, conclusões e representações sobre o tema em questão;

- Participar de atividades que envolvam recursos, como histórias, brincadeiras, canções, jogos e outros.

FORMAÇÃO ÉTICO-SOCIAL

- Valorizar e respeitar as diferenças, compartilhando os espaços na nossa escola;
- Desenvolver atitudes de respeito, convivência, honestidade, solidariedade e responsabilidade, em seu cotidiano;

5 - OBJETIVOS ATITUDINAIS

- Valorizar a importância do respeito para a nossa vida;
- Conhecer e compreender a importância da relação do respeito com o outro;
- Conservar os materiais do ambiente da nossa escola;
- Dar valor às ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, assim como, compartilhando suas vivências.

6 - CONTEÚDOS

LINGUAGEM ORAL

- O uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos, como também, relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que a criança participa sobre o que sabe ou gostaria de saber sobre o compartilhar de espaços e diferenças;
- Participação em situações que envolvam as necessidades de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista;
- Relato de experiências vividas e narração de fatos;
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;
- Observação e manuseio de materiais impressos como: livros, revistas e

histórias em quadrinhos;

- Valorização da leitura como fonte de prazer, entretenimento e pesquisa;
- Participação nas situações em que os adultos leiam textos de diferentes gêneros, como contos, lendas, poemas, notícias de jornal, informativos, entre outros;
- Participação nas situações em que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional, sobre o tema em estudo;

LINGUAGEM ESCRITA

- Participação em situações cotidianas nas quais se faça necessário o uso da escrita (espontânea);
- Escrita do próprio nome, fazendo comparações com os nomes dos colegas do grupo;
- Produção de textos coletivos sobre o compartilhar de espaços e diferenças;
- Identificação e reconhecimento de palavras e letras através do trabalho de impressão.

MATEMÁTICA

- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;
- Classificação com seis elementos;
- Seriação com cinco elementos;
- Utilização de noções simples para o cálculo mental como ferramenta para resolver problemas;
- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não-convencionais;
- Comparação de escritas numéricas, bem como sua evolução a partir da tecnologia;
- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas;
- Introdução às noções de medida e comprimento, peso, volume e tempo;
- Marcação do tempo por meio de calendários;
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando os pontos de referência;
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras,

como formas, tipos de contorno.

ARTES VISUAIS

- Criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagens a partir do seu próprio repertório, utilizando elementos da linguagem das artes visuais, como: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.
- Exploração e utilização de procedimentos necessários para desenhar, pintar e modelar;
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários ao fazer artístico.
- Conhecimento da diversidade das produções artísticas como: desenho, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, etc.
- Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica;
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto visual, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas;
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.

PSICOMOTRICIDADE

- Utilização expressiva e intencional do movimento nas atividades psicomotoras;
- Percepção e estruturas rítmicas para expressarem-se corporalmente por meio de movimentos;
- Valorização de suas conquistas corporais;
- Percepção das sensações – limites, potencialidades, sinais e integridade do próprio corpo;
- Participação em atividades que envolvam: correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar e outros, para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento;
- Utilização de recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras das quais participa.

MÚSICA

- Reconhecimento e utilização expressiva em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves e agudos), duração (curtos e longos), intensidade (fortes e fracos) e timbre;
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais, a partir de canções;
- Repertório de canções para desenvolver memória musical;
- A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano;
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que repetem etc;
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre produção musical.

NATUREZA E SOCIEDADE

- Valorização das diversas manifestações culturais existentes e nosso país;
- Formulação de perguntas acerca do tema em questão;
- Confronto entre suas ideias e as de outras crianças;
- Formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão;

FORMAÇÃO ÉTICO-SOCIAL

Possibilitar às crianças:

- a construção de uma visão de mundo integrada e relacional;
- a valorização das diferenças, reconhecendo os benefícios trazidos por ela.

7 - METODOLOGIA

- **COLETA DE DADOS**
 - Revistas;
 - Jornais;
 - Livros;

- **LEITURA DE IMAGENS E OBJETOS**
 - Fotografias;
 - Recursos audiovisuais;
 - Cartazes;
 - Pinturas;
 - Desenhos.
- **JOGOS DIDÁTICOS;**
- **PRODUÇÃO TEXTUAL;**
- **EXPOSIÇÃO DE MATERIAIS CONFECCIONADOS;**

9 - AÇÕES PARA ENVOLVER:

- **PROFESSORES E ALUNOS**
 - revistas;
 - fotos;
 - DVDs;
 - músicas;
 - contações de histórias;

B) COMUNIDADE: Convidar uma mãe para relatar como comemorava seu carnaval .

10 – CULMINÂNCIA

A culminância do projeto terá como enfoque principal a confecção de materiais artísticos, bem como a elaboração de um livro, sobre o tema em estudo.

11 - AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto vigente acontecerá de forma contínua através das observações diárias de cada criança. Tendo em vista os desafios propostos pela dinâmica escolar, o professor vislumbrará desde as hipóteses levantadas pelos educandos acerca dos questionamentos até os registros referentes às diversas linguagens, bem como a participação nas pesquisas enviadas para casa, realizadas em diversas fontes (livros, jornais, periódicos e revistas).

Raciocínio Lógico-matemático

- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;
- Classificação com seis elementos;
- Seriação com cinco elementos;
- Utilização de noções simples para o cálculo mental como ferramenta para resolver problemas;
- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais;
- Comparação de escritas numéricas e de sua evolução a partir da tecnologia.
- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas;
- Introdução às noções de medida e comprimento, peso, volume e tempo.
- Marcação do tempo por meio de calendários;
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando os pontos de referência;
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contorno.

Linguagem Oral

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos, e também relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que a criança participa sobre o que sabe ou gostaria de saber a respeito do compartilhar de espaços e diferenças;
- Participação em situações que envolvam as necessidades de explicar e argumentar as próprias ideias e pontos de vista;
- Relato de experiências vividas e narração de fatos;
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;
- Valorização da leitura como fonte de prazer, entretenimento e pesquisa;
- Participação nas situações em que os adultos leiam textos de diferentes gêneros, como contos, lendas, poemas, notícias de jornal, informativos, entre outros;

- Participação nas situações em que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional, sobre o Projeto em estudo.

12 – FLUXOGRAMA – ESTÁGIO IV

Natureza e Sociedade

- Valorização das diversas manifestações culturais existentes em nosso país.
- Formulação de perguntas acerca do tema em questão;
- Confronto entre as próprias ideias e as de outras crianças;
- Formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o Projeto em questão.

Movimento

- Utilização expressiva e intencional do movimento nas atividades psicomotoras;
- Percepção e estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio de movimentos utilizados durante o carnaval;
- Valorização das conquistas corporais;
- Percepção das sensações – limites, potencialidades, sinais e integridade do próprio corpo.
- Participação em atividades que envolvam: correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar e outros, para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento;
- Utilização de recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras das quais participa.

Linguagem escrita

- Participação em situações cotidianas nas quais se faça necessário o uso da escrita (espontânea);
- Escrita do próprio nome, fazendo comparações com os nomes dos colegas do grupo;
- Produção de textos coletivos sobre o compartilhar de espaços e diferenças.
- Identificação e reconhecimento de palavras e letras através do trabalho de impressão.

Formação Ético-social

Possibilitar às crianças:

- a construção de uma visão de mundo integrada e relacionada;
- valorização das diferenças, reconhecendo os benefícios trazidos por ela.

Projeto: “Nossa escola: compartilhando espaços e diferenças”

Problematizações:

- O que sabemos sobre a nossa escola?
- Quais os espaços que conhecemos na nossa escola?
- Qual a importância da nossa escola?
- Podemos compartilhar todos os espaços da mesma forma?
- Todos podem compartilhar os mesmos espaços?
- Sabemos respeitar as diferentes pessoas da nossa escola?
- Como podemos respeitar as diferenças?
- Como devemos agir para respeitar o outro na nossa escola?
- Como podemos compartilhar das brincadeiras respeitando as regras?

Artes Visuais

- Criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagens a partir do próprio repertório, utilizando e observando elementos da linguagem das artes visuais, como: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, contrastes, luz, textura, etc.
- Exploração e utilização de procedimentos necessários para desenhar, pintar e modelar.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários ao fazer artístico.
- Conhecimento da diversidade das produções artísticas, como: desenho, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, etc.
- Apreciação das próprias produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e

interpretação de imagens e objetos.

Música

- Reconhecimento e utilização expressiva em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves e agudos), duração (curtos e longos), intensidade (fortes e fracos) e timbre.
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical.
- A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas.
- A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano.
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem, etc.
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre produção musical.

Anexo 5- Pauta da reunião sobre o PEI



Pauta para reunião sobre o PEI

- Apresentação do tema - 10 min
- Relato sobre o como é feito o planejamento da escola -10 min
- Relato sobre a forma avaliativa da escola - 10 min
- Vídeo sobre o estudo de caso do PEI, no RS. -10 min
- O papel avaliativo do PEI - 15min
- Apresentação de um modelo de PEI- 10min
- Preenchimento do PEI modelo- 20 min
- Discussão sobre o PEI do aluno: troca de conhecimentos e práticas pedagógicas; diversidade de atividades: Aprendizagem cooperativa, PECS, pareamento, modelos como referência de escrita e leitura- 20 min

Anexo 6- Modelo do PEI da escola Alexandre Bacchi

Modelo utilizado pela EMEF Alexandre Bacchi (reformatado)¹²

Escola:		Ano/Série:	
Aluno:		Período de Elaboração:	
Professor:			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação Registro de situações significativas no desenvolvimento do aluno
1. Habilidades acadêmicas [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.]			
2. Habilidades da vida diária [Vestário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.]			

Anexo 7- Entrevista semiestruturada sobre validação social com a professora

- O que você achou dessa pesquisa colaborativa?
- Quais as suas considerações sobre o a construção e desenvolvimento do PEI?
- O PEI contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem do aluno? Se sim, de que forma?
- A pesquisa pode contribui para sua formação? Se sim, explique de que maneira?