

**UMA REFLEXÃO ACERCA  
DA INCLUSÃO  
DE ALUNO AUTISTA  
NO ENSINO REGULAR**

Élida Tamara Prata de Oliveira Praça

Juiz de Fora (MG)

Abril 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
Pós-Graduação em Educação Matemática  
Mestrado Profissional em Educação Matemática

Élida Tamara Prata de Oliveira Praça

**UMA REFLEXÃO ACERCA DA INCLUSÃO  
DE ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Coeli Moraes Kopke

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Juiz de Fora (MG)

Abril 2011

Élida Tamara Prata de Oliveira Praça

## **UMA REFLEXÃO ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

### **Comissão Examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli Moraes Kopke  
Orientadora  
UFJF – Matemática, Mestrado

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Godoy Penteadó  
Unesp Rio Claro, SP - Convidada

Prof. Dr. Adlai Ralph Detoni  
UFJF – Matemática, Dept<sup>o</sup>/ Mestrado

## **DEDICATÓRIA**

**Aos meus pais, Adílio e Penha, que sempre  
me ensinaram a importância  
do estudo.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela capacitação dada a mim diariamente para a elaboração e finalização deste trabalho.

Aos meus pais, Adílio e Penha, toda minha gratidão! Minhas irmãs Érica e Hellen obrigada por todo apoio e compreensão. Meus sobrinhos, Iasmim e Ícaro, pelos inúmeros momentos de felicidade... Vocês todos são pessoas importantes e especiais em minha vida!

Ao Otávio, meu esposo e eterno namorado, a quem me incentivou a fazer deste sonho uma realidade. Agradeço pela ajuda, pela compreensão, pelo companheirismo e seu amor prestado a mim nos momentos em que eu mais precisei.

À minha orientadora, Regina, pelo auxílio, paciência, carinho e doses de ânimo prestados a mim durante a realização deste trabalho; sem ela o caminho trilhado seria, com certeza, muito mais árduo.

Ao Leo, por ter se transformado, carinhosamente no centro de meu estudo! Este agradecimento se estende à sua família!

À Rita, diretora, que abriu as portas da escola para a realização desta pesquisa e aos professores, alunos e demais profissionais, que colaboraram com esta pesquisa.

À equipe da APAE, JF que se mostrou receptiva e colaborativa com este trabalho principalmente nas visitas em que eu, como pesquisadora, realizei nesta instituição.

Às demais pessoas que direta ou indiretamente influenciaram ou contribuíram para esta conquista.

A todos: Muito Obrigada!

## **Somos todos autistas, a gradação está nos rótulos**

Scheilla Abbud Vieira, 2007<sup>1</sup>

Quando eu me recuso a ter um autista em minha classe, em minha escola, alegando não estar preparada para isso, estou sendo resistente à mudança de rotina.

Quando digo ao meu aluno que responda a minha pergunta como quero e no tempo que determino, estou sendo agressiva.

Quando espero que outra pessoa de minha equipe de trabalho faça uma tarefa que pode ser feita por mim, estou usando-a como ferramenta.

Quando, numa conversa, me desligo “viajo”, estou olhando em foco desviante, estou tendo audição seletiva.

Quando preciso desenvolver qualquer atividade da qual não sei exatamente o que esperam ou como fazer, posso me mostrar inquieta, ansiosa e até hiperativa.

Quando fico sacudindo meu pé, enrolando meu cabelo com o dedo, mordendo a caneta ou coisa parecida, estou tendo movimentos estereotipados.

Quando me recuso a participar de eventos, a dividir minhas experiências, a compartilhar conhecimentos, estou tendo atitudes isoladas e distantes. Quando nos momentos de raiva e frustração, soco o travesseiro, jogo objetos na parede ou quebro meus bibelôs, estou sendo agressiva e destrutiva.

Quando atravesso a rua fora da faixa de pedestre, me excedo em comidas e bebidas, corro atrás de ladrões, estou demonstrando não ter medo de perigos reais.

Quando evito abraçar conhecidos, apertar a mão de desconhecido, acariciar pessoas queridas, estou tendo comportamento indiferente.

Quando dirijo com os vidros fechados e canto alto, exibo meus tiques nervosos, rio ao ver alguém cair, estou tendo risos e movimentos não apropriados.

Somos todos autistas. Uns mais, outros menos. O que difere é que em uns (os não rotulados), sobram malícia, jogo de cintura, hipocrisias e em outros (os rotulados) sobram autenticidade, ingenuidade e vontade de permanecer assim.

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://topicosemautismoeinclusao.blogspot.com/2007/11/somos-todos-autistas-gradao-est-nos.html>. Acesso em 01 março 2011.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1 NECESSIDADES ESPECIAIS: CONCEITOS E ORGANIZAÇÃO SOCIAL</b>	16
1.1 Entendendo o termo ‘deficiência’	16
1.2 Autismo	19
1.2.1 Um breve histórico	19
1.2.2 Alguns critérios para o diagnóstico de autismo	27
1.2.2.1 Critérios de diagnóstico do autismo (CID-10)	27
1.2.2.2 Critérios de diagnóstico do autismo (DSM-IV)	29
1.2.3 Temple Grandin: exemplo de uma “autista recuperada”	30
1.2.4 Instituições que desenvolvem trabalho com pessoas autistas	33
1.2.4.1 AMA - Associação de Amigos Autistas	33
1.2.4.2 FADA - Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Autista	34
1.2.4.3 ABRA - Associação Brasileira de Autismo	34
1.2.4.4 AUMA- Associação dos Amigos da Criança Autista	34
1.2.4.5 APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Juiz de Fora,	35
<sup>MG</sup>	
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR</b>	36
2.1 Integração ou inclusão?	36
2.2 Leis que defendem a inclusão escolar no Brasil	38
2.3 Um panorama da educação especial	45
2.4 A inclusão escolar: abordagens possíveis	50
2.4.1) Inclusão: Alguns aspectos favoráveis	53
2.4.1.1) Casos em que a inclusão, de fato, ocorreu	56
2.4.1.2) Alguns aspectos que facilitam o exercício da inclusão	58
2.4.2) Inclusão: Alguns aspectos desfavoráveis	61
2.4.2.1) Casos em que a inclusão deixou a desejar	63
2.4.2.2) Alguns obstáculos para se fazer inclusão	68
<b>3 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>	72
3.1) Como se realizou a pesquisa?	72
3.2) Seleção e descrição do aluno Leo	73
3.3) Os locais públicos da pesquisa	74
3.3.1) A escola	74
3.3.2) A APAE	76
3.4) Procedimento da coleta de dados	76
3.4.1) Entrevistas semi-estruturadas	76
3.4.2) Questionários	77
3.4.3) Conversas informais	77
3.4.4) Observação participante	78
3.5) Jogos matemáticos desenvolvidos	78
<b>4 REFLETINDO SOBRE OS DADOS COLETADOS</b>	96
4.1) Procedimento de análise de dados	96
4.2) Resultado e discussão quanto aos dados coletados	96
4.2.1) Entrevistas e conversas informais	96
4.2.1.1) Dados obtidos com a mãe do Leo	96
4.2.1.2) Dados obtidos na APAE	99
4.2.2) Questionários	102
4.2.2.1) Respostas dos professores	102
4.2.2.2) Questionário Infantil – respostas dos alunos, colegas de sala do Leo	103
4.2.3) Observação participante	106

4.2.4) Jogos aplicados ao Leo	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	111
<b>REFERÊNCIAS</b>	115
<b>ANEXOS</b>	121

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução da educação especial no período de 10 anos	47
Figura 2: Matrícula de alunos autistas no período de 10 anos	48
Figura 3: Jogo 1 - Figuras Geométricas	82
Figura 4: Leo com o Jogo 1 - Figuras Geométricas	83
Figura 5: Jogo 2 - Ângulos	84
Figura 6: Leo com o Jogo 2 - Ângulos	85
Figura 7: Jogo 3 - Tampinhas nos círculos	85
Figura 8: Leo com o Jogo 3 - Tampinhas nos círculos	86
Figura 9: Jogo 4 - Encaixe peças coloridas	86
Figura 10: Leo com o Jogo 4 - Encaixe peças coloridas	87
Figura 11: Jogo 5 - Encaixe de números	87
Figura 12: Leo com o Jogo 5 - Encaixe de números	88
Figura 13: Jogo 6 - Tabuleiro geométrico	89
Figura 14: Leo com o Jogo 6 - Tabuleiro geométrico	90
Figura 15: Jogo 7 - Encontrando o zero	90
Figura 16: Jogo 8 - Jogo da memória	91
Figura 17: Leo com o Jogo 8 - Jogo da memória	92
Figura 18: Jogo 9 - Encaixe tiras coloridas	92
Figura 19: Leo com o Jogo 9 - Encaixe tiras coloridas	93
Figura 20: Jogo 10 - Encaixe peças foguete	93
Figura 21: Leo com o Jogo 10 - Encaixe peças foguete	94
Figura 22: Atividade geometria dinâmica	94
Figura 23: Leo na atividade geometria dinâmica	95
Figura 24: Leo na aula de capoeira, APAE, Juiz de Fora, MG, 2011	101

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA	122
Anexo 2: FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	123
Anexo 3: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DA DISCIPLINA DE ARTES	124
Anexo 4: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	125
Anexo 5: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA	126
Anexo 6: TERMO DE APRESENTAÇÃO À APAE	127
Anexo 7: QUESTIONÁRIO INFANTIL	128
Anexo 8: IMAGENS AMPLIADAS DOS JOGOS	130
Anexo 9: CARTILHA: DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO	140

## Resumo

O presente trabalho, em um primeiro momento, tem por objetivo analisar a inclusão de um aluno autista matriculado em uma sala regular de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública, municipal, da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Dentre as diversas deficiências, o tema autismo foi escolhido pelo fato da pesquisadora, durante a pesquisa, ser professora de matemática deste aluno, diagnosticado autista, o qual se transforma aqui em objeto de estudo. A pesquisa de campo foi realizada, com base em estudo de caso, através de entrevistas semi-estruturadas com a mãe do aluno autista, aqui, denominado Leo, e três profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, Juiz de Fora, MG, instituição essa que o aluno frequenta duas vezes por semana. No espaço escolar, o estudo foi realizado através de 'questionário infantil' aplicado aos colegas de sala do aluno autista; de questionários, também semi-estruturados entregues a três professores – de educação física, de artes e de informática – e de conversas informais, seguidas de anotações de campo, com outros professores e alunos a respeito do aluno autista, bem como a observação deste aluno especial, principalmente, durante as aulas de matemática. Com esses resultados, discutiram-se os pontos favoráveis e os desfavoráveis com relação à inclusão e os documentos legais que a consideram diante da educação formal brasileira. Por fim, diante da dificuldade apresentada pela autora, como professora de matemática, em encontrar atividades que pudessem auxiliá-la em sala de aula com o aluno autista, uma vez que ele não tem estabelecido o conhecimento dos números, em um segundo momento, este trabalho objetiva o desenvolvimento de jogos: certas atividades 'manuais', 'concretas' para serem aplicadas e, posteriormente, analisadas, como contribuições para uma aprendizagem matemática significativa ao aluno autista. No decorrer da pesquisa, o aluno autista pôde ter contato com tais atividades.

Palavras-Chave: Autismo; Ensino Regular; Educação Especial; Jogos; Necessidades Especiais.

## **Abstract**

The present work, at first, aims to analyze the inclusion of an autistic student enrolled in a regular seventh year room of fundamental teaching of a public, town school, in Juiz de Fora, Minas Gerais state. Among the various disabilities, the issue was chosen by the fact that the researcher, during the research, be a maths teacher of this student, diagnosed autistic, who is subject of this research. The research was done, based in a study, of the case through interviews semi-structured with the autistic student's mother, here, named Leo, and three professionals of the Fathers and Friends Association of Enable People, APAE, Juiz de Fora, MG, whose institution the student attends twice a week. At school, the research was done through a 'child questionnaire' applied to the autistic student's colleagues of his classroom; of questionnaire also semi-structured given to three teachers – physical education, arts and information technology – and with informal conversations, followed by noting down, with others teachers and students relating to the autistic student, as well as the observation of this special student, mainly, during the maths lessons. With these results, the favourable and unfavourable points were discussed relating to the inclusion and the legal documents of that inclusion in front of the formal brasilian education. At last, in front of the difficulty presented by the author, as a maths teacher, to find out activities that would help her in the classroom with the autistic student, once he hasn't established the knowledge of the numbers, and in a second moment, this work aims the development of plays: certain manual and concrete activities to be applied and, later, analized as a contribution for a significant apprenticeship for the autistic student. During the research, the autistic student could have contact with such activities.

Key-words: Autism; Regular Teaching; Special Education; Plays; Special Needs.

## INTRODUÇÃO

Ao se considerar no Brasil o movimento da educação matemática, tem-se verificado a preocupação com os problemas relacionados com o ensino, com o que acontece no ambiente de sala de aula, com a atuação do professor, com a aprendizagem dos alunos, dentre outros.

A proposta da educação inclusiva, que surgiu no cenário mundial a partir dos anos 90 (LIRA, 2004), veio se constituindo também numa área de interesse de estudos por parte da educação matemática, devido aos desafios enfrentados por todos os profissionais da educação para atuarem nesta nova proposta.

Dessa forma, vários Programas de pós-graduação de diversas instituições superiores de ensino – seja em educação, em educação especial ou em educação matemática - vêm desenvolvendo pesquisas voltadas para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino regular.

A **justificativa** do estudo deve-se à escolha do tema da inclusão pelo fato da pesquisadora, também professora de matemática da educação básica, ainda não ter sido preparada adequadamente para lidar com alunos especiais em suas turmas, seja em classes regulares seja em classes especiais. Em sua graduação não foi ministrada nenhuma disciplina na qual fosse discutida a inclusão de alunos com deficiência e como trabalhar com eles. Na busca de procurar formação e informação a respeito, motivou-se iniciando o mestrado profissional em educação matemática, dedicada a pesquisar o assunto. E a opção por estudar o autismo se deve ao fato da pesquisadora, como professora de matemática do ensino fundamental, ter em uma de suas salas de aula regulares, de 7º. ano, em escola pública, um aluno diagnosticado autista.

Algumas das dificuldades em se admitir a questão da inclusão na educação regular brasileira podem ser pontuadas aqui como **questões mais amplas de estudo**: como atender ao aluno especial sendo que, na sala de aula, tomada como objeto de estudo neste trabalho, existem outros 26 alunos que, muitas vezes, não entendem quando a professora, também aqui pesquisadora, interrompe sua explicação à turma e passa a dar, simultaneamente, uma atenção especial e individual ao aluno autista? Como fazer para que essa inclusão não seja apenas uma inclusão social, esquecendo-se das potencialidades que podem ser desenvolvidas pelo aluno autista, dentro de seus limites, no ambiente escolar?

Como contribuir para que esta inclusão se dê de fato, indo além de uma simples matrícula no ensino regular?

Esses e outros questionamentos transformaram-se em motivação para a realização desta pesquisa cujo **objetivo** é verificar como se procede a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular, propondo para tanto **duas questões de investigação**, uma de cunho teórico e outra de cunho prático.

A **questão teórica** versará sobre o que deve acontecer no espaço escolar para que se tenha a inclusão no ensino regular, com base no que é garantido pela legislação brasileira. E posteriormente, analisar alguns casos de inclusão que estão presentes em diversos trabalhos, comparando-os com a situação de inclusão vivenciada pela pesquisadora em sua sala de aula, de forma que seja observado como tem sido praticada a inclusão nas escolas regulares e até que ponto tal modalidade deixa de ter caráter de inclusão ou se torna 'excludente', trazendo ou não benefícios para o aluno e sua família que, buscam na escola, apoio para seu desenvolvimento pleno.

A **questão prática** consistirá na elaboração de atividades matemáticas a serem desenvolvidas e oferecidas ao aluno autista, na condição de jogos, pela professora pesquisadora, durante as aulas regulares de matemática<sup>2</sup>, uma vez que há uma escassez de trabalhos desenvolvidos nesta área e com essa proposta.

Para o **referencial teórico** do estudo contou-se com a contribuição de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes ao mesmo tema, como Camargo (2007), Ferreira & Guimarães (2003), Giardinetto (2009), Gomes (2007), Lago (2007), Lira (2004), Lopes-Herrera (2004), Mantoan (2006), Martins (2007), Serra (2004), Suplino (2007), dentre outros.

Como **referencial metodológico**, a pesquisa se embasou nos estudos de Bogdan & Biklen (1994) e Flick (2009) que descrevem o tipo de pesquisa escolhido e adotado no estudo.

No que tange ao **procedimentos metodológico**, um acompanhamento do aluno autista na sala de aula regular da professora, aqui, pesquisadora, vai se estruturar como um **estudo de caso** e um conjunto de dados específicos foram coletados em entrevistas com alguns professores da escola, bem como com a

---

<sup>2</sup> Aulas no 2º. semestre do ano letivo ao do desenvolvimento da pesquisa, ou seja, 2010.

família e os colegas do aluno autista, culminando na observação do aluno pesquisado diante das atividades propostas, dos jogos, perfazendo uma gama de detalhes num cenário de pesquisa qualitativa.

Ao abordar a inclusão de alunos autistas no ensino regular, este estudo fará menção, no Capítulo 1, sobre a questão das necessidades especiais, voltando-se à conceituação de algumas definições dadas ao termo deficiência para, em seguida, se focar em apenas em uma delas: o autismo.

No Capítulo 2 serão apresentados os documentos legais e vigentes que abordam a inclusão de pessoas portadoras de alguma deficiência ou necessidade especial no ensino regular e o número de matrículas realizadas nesse segmento de ensino no decorrer dos anos. Ainda neste capítulo, através da análise de outros trabalhos, será tecida uma reflexão sobre a inclusão, mediante seus pontos pró e contra, na educação regular e formal brasileira.

Já no Capítulo 3, será descrita a metodologia do estudo, ou seja, o detalhamento da pesquisa que foi realizada por meio do estudo de caso.

O Capítulo 4, finalizando a subdivisão, tratará da discussão dos dados coletados na pesquisa e a descrição das atividades matemáticas elaboradas.

Por fim, são feitas Considerações Finais, apontando caminhos futuros e delineando os passos para outros pesquisadores igualmente preocupados com o tema na educação brasileira. Seguem-se as Referências e os Anexos, com uma série de protocolos apresentados no estudo e utilizados junto aos pesquisados, além de documento sobre autismo, lançado às vésperas da conclusão deste estudo, no âmbito do estado de São Paulo.

## 1 – NECESSIDADES ESPECIAIS: CONCEITOS E ORGANIZAÇÃO SOCIAL

### 1.1) Entendendo o termo 'deficiência'

São diversas as deficiências humanas conhecidas no mundo, cada uma com suas limitações e características próprias, possuindo tratamentos e resultados variados. E diante dessa diversidade torna-se necessário, neste ponto, conceituar o termo deficiência uma vez que o presente estudo fará, posteriormente, menção a uma determinada deficiência.

Ao se fazer consulta ao dicionário (FERREIRA, 2002) encontram-se os seguintes significados para a palavra deficiência: 1. Falta, falha, carência. 2. Imperfeição, defeito. 3. Insuficiência. Como o estudo trata de pessoas deficientes, o termo 'deficiência' pode ser usado então para designar a falha de algo, seja em qualquer área: física, mental, sensorial, comportamental ou outra.

Uma definição mais ampla que a anterior encontra-se na Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001, Art.1).

Se a deficiência limita a pessoa a realizar até algumas atividades básicas do seu dia a dia, é necessário refletir sobre como trabalhar com as limitações dos alunos deficientes no espaço escolar. Nesse espaço, as pessoas com deficiência recebem outra denominação, "costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais". (BRASIL, 1994 apud FRÓES, 2007, p. 28).

E de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998), esse termo 'necessidades educacionais especiais' está também associado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e não unicamente aos portadores de deficiências.

Já Fróes (2007) define o termo 'pessoa portadora de necessidades especiais', segundo a definição dada pela Política Nacional de Educação Especial, 1994, como sendo aquela

que apresenta, em caráter permanente ou temporário algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para

desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. (BRASIL, 1994 apud FRÓES, 2007, p.27-28).

Apesar da Política Nacional de Educação Especial citada por Fróes (2007) não mencionar nada a respeito das necessidades no ambiente escolar, é possível dizer que a necessidade de recursos especializados citados anteriormente se faz presente no ambiente escolar para que os alunos com deficiência desenvolvam seu potencial nas escolas.

Em 2008, os alunos com deficiência são definidos, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborada pela Secretaria de Educação Especial (Seesp)<sup>3</sup>, como

aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008).

Ao se comparar a definição de ‘alunos com deficiência’ abordada acima com a definição de ‘deficiência’ dada pela Convenção de Guatemala (1999) nota-se que ambas descrevem a deficiência como limitações físicas, sensoriais ou mentais que impedem ou restringem certas atividades do ser humano na participação da sociedade ou da escola.

Esses mesmos conceitos estão presentes em outros dois documentos. O primeiro é a Resolução nº 4 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, pois neste documento são “alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (Art. 4, inciso I).

E o segundo é o Decreto nº 3.298<sup>4</sup> que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e define a deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Art. 2, inciso I).

De modo semelhante, a Organização Mundial de Saúde (OMS) através do Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, publicado em 1997,

---

<sup>3</sup> A Seesp (Secretaria de Educação Especial) é a responsável pela educação especial dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

<sup>4</sup> Este Decreto do ano de 1999 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência .

define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”. (OMS, 1997 apud FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.25).

A deficiência vista como uma anormalidade, como algo que foge da regra ou do padrão também está presente em Alves (1998) citado por Ferreira & Guimarães (2003), pois para o autor a deficiência surge quando são encontradas na pessoa algumas características diferentes daquelas ditas “normais”, pois ele afirma:

O erro da natureza não pode ser escondido: ele está visível, evidente a todos os que têm olhos. O seu corpo é diferente dos corpos “normais”, não é da forma como deveria ter nascido, pertence ao conjunto daqueles que “fugiram da norma”, que são “a-normais”. São então classificados como pessoas “portadoras de uma deficiência”. “Deficiência” vem do latim, *deficiens*, de *deficere*, que quer dizer “ter uma falha”. De *de+facere*, “fazer”. Aquele que não consegue fazer. Um corpo imperfeito, erro da natureza. (ALVES, 1998 apud FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 24).

Assim os anormais, ou seja, as pessoas que fugiram do padrão, da norma são classificadas como ‘portadoras de deficiência’ que possuem como sinônimos ‘pessoa com deficiência’ e ‘excepcional’, termos estes que são citados no Cap. I, parágrafo único do estatuto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Juiz de Fora - APAE/JF-MG, no qual

“Excepcional”, “Pessoa Portadora de Deficiência” ou “Pessoa com Deficiência” aquela que apresenta perda ou alteração de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade e/ou necessidades que impliquem em atendimento especial, tendo como referência sua inclusão social. (ESTATUTO, APAE/JF, 2006)<sup>5</sup>.

Atualmente o termo ‘pessoa portadora de deficiência’, citado anteriormente, não vem sendo utilizado com muita frequência, de um tempo recente em diante, sendo o mais comum nos trabalhos, o uso dos termos ‘deficiente’ ou ‘pessoa com necessidades especiais’.

Sendo assim, em linhas gerais, deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura mental, sensorial, física ou múltipla; ou perda ou alterações em estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que comprometem a realização de certas atividades no meio social ou escolar. E de

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.juizdefora.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em 30 abril 2010.

acordo com a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994) citada por Fróes (2007):

São considerados deficientes físicos aqueles indivíduos que apresentam comprometimento do aparelho locomotor ou da fala. As pessoas que apresentam comprometimento mental são os deficientes mentais e as que apresentam comprometimento sensorial, ou seja, dos sentidos da visão ou da audição, são deficientes visuais e auditivos, respectivamente. Indivíduos que apresentam, dois ou mais desses comprometimentos, são chamados deficientes múltiplos. (BRASIL, 2004 apud FRÓES 2007, p.10).

Todas as deficiências podem ter caráter temporário ou permanente. Uma deficiência é caracterizada como permanente quando ela já se estabilizou por um período de tempo suficiente para não permitir recuperação e que mesmo diante de novos tratamentos ela não se altera, ao contrário das temporárias em que é possível que a pessoa, através destes novos tratamentos, obtenha melhorias em sua deficiência.

Dentre as diversas deficiências existentes nas pessoas, aqui se vai direcionar o foco um pouco mais nos estudos sobre o autismo que é, como será esboçado adiante, um distúrbio do comportamento, das interações sociais do indivíduo.

## 1.2) Autismo

### 1.2.1) Um breve histórico

Nesta seção se fará menção aos principais acontecimentos históricos a respeito do autismo tendo como base os estudos de Gauderer (1993), Lira (2004), Gomes (2007), Martins (2007), Lopes-Herrera (2007), Suplino (2007) e Serra (2004). Desta forma, alguns fatos sobre o autismo, se omitidos, não prejudicarão, aqui, o entendimento sobre a história do autismo.

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “*autos*” que significa “em si mesmo” e “*ismo*” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007).

O termo autista foi usado pela primeira vez, na Psiquiatria, por Plouller em 1906, que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia. (GAUDERER, 1993).

Depois em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou o termo autismo para descrever um dos sintomas de esquizofrenia que era a perda de contato da realidade e o isolamento exacerbado por parte dos indivíduos. (LIRA, 2004; GOMES, 2007; MARTINS, 2007).

Porém, as primeiras descrições sobre o autismo, tal como é visto hoje, surgiram no ano de 1943 através de estudos e publicações de Kanner, pois até esta data o autismo era entendido como uma esquizofrenia.

Este psiquiatra americano começou a analisar um conjunto de comportamentos característicos presentes em um grupo de crianças que diferiam dos demais, tais como: extremo isolamento, dificuldade de relacionamento com outras pessoas até mesmo da família, atraso na aquisição da fala e quando esta era adquirida a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas, excelente memória, ignoravam as pessoas e os ambientes a sua volta, comportamentos repetitivos e bizarros, comportamento obsessivo e ansioso em preservar rotinas. (GOMES, 2007; LOPES-HERRERA, 2007).

Para descrever o conjunto dessas características, Kanner utilizou o termo empregado por Plouller em seu trabalho intitulado *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Distúrbio Autístico do Contato Afetivo), no qual o termo autista foi empregado para descrever a qualidade de relacionamento das crianças relatadas no parágrafo acima, diferindo assim da esquizofrenia.

De acordo com Gauderer (1993), nos anos seguintes, o autismo adquiriu novas denominações de acordo com a área de interesse dos autores como: *Esquizofrenia Infantil*, usada por Bender em 1947, pois para ela o autismo era a forma mais precoce de esquizofrenia; *Desenvolvimento Atípico do Ego*, usado por Rank em 1949 baseando-se na sua visão psicanalítica; *Psicose Simbiótica*, empregada por Mahler em 1952, pois associava a causa do autismo ao relacionamento mãe e filho; *Pseudo-Retardo ou Pseudo-Deficiente*, novamente por Bender em 1956 na tentativa de diferenciar retardo mental e autismo; *Psicose Infantil, Psicose da Criança ou Psicose de Início Precoce*, usada por Rutter em 1963 para designar sinônimos de autismo quando as características são percebidas antes dos 36 meses de vida.

Embora o autismo tenha sido relatado inicialmente em 1943 foi somente no início da década de 60, com Medical Research Council's Developmental Psychology Unit que surgiram importantes estudos com resultados relevantes para uma melhor

compreensão sobre o autismo (BARON-COHEN, 1990, p.409-410 apud SOUSA & SANTOS (sd), p.2).

E com maior conhecimento e estudos sobre essa nova deficiência foram surgindo várias definições e trabalhos a cerca do autismo por parte de diversos autores.

Assim para Gauderer (1993) existem três principais definições para autismo: a da *National Society for Autistic Children* (Sociedade Nacional para Crianças Autistas), a da Organização Mundial da Saúde contida no CID-9 (9º Classificação Internacional de Doenças de 1984) e a da Associação Americana de Psiquiatria apresentada no DSM-III (*Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders* de 1980).

Segundo o mesmo autor, para a *National Society for Autistic Children* o autismo é definido como:

uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos que meninas. É encontrada em todo mundo e em família de qualquer configuração racial, étnica e social.[...].Os sintomas [...] incluem:

1. Distúrbio no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e lingüísticas;
2. Reações anormais às sensações. As funções ou áreas mais afetadas são: visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, gustação e maneira de manter o corpo;
3. Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não. Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de idéias. Uso de palavras sem associação com o significado.
4. Relacionamento anormal com objetos, eventos e pessoas. Respostas não apropriadas a adultos ou crianças. Objetos e brinquedos não usados de maneira devida.

[...] A pessoa portadora de autismo tem uma expectativa de vida normal. Uma reavaliação periódica é necessária para que possam ocorrer ajustes necessários quanto às suas necessidades, pois os sintomas mudam e alguns podem até desaparecer com a idade. (GAUDERER, 1993, pág. 3, 4).

Nesta definição são descritas algumas características importantes do autismo que o difere de outras deficiências, por exemplo, os sintomas aparecem nos três primeiros anos de vida, prevalência entre os meninos e atraso ou falta da fala como meio de se comunicar.

As outras duas definições citadas por Gauderer (1993) são dadas pela Organização Mundial da Saúde e Associação Americana de Psiquiatria que foram

atualizadas, após a publicação de sua obra em 1993. O CID-9 passou a ser CID-10<sup>6</sup> e apresentou alteração na definição para autismo, enquanto que a definição dada no DSM-III se manteve no DSM-IV<sup>7</sup> (GOMES, 2007). Logo serão fornecidas, neste trabalho, as definições mais atuais desses dois documentos.

Suplino (2007), Gomes (2007), Serra (2004) e Lira (2004) também descrevem esses dois manuais, o CID-10 e o DSM-IV, como os principais manuais de diagnósticos que fazem referência ao autismo. No primeiro o autismo é caracterizado como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e no último como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

Conforme visto, de acordo com o CID-10, o autismo pertence ao grupo denominado TGD e é classificado como:

a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade). (OMS, 1993, p. 367 apud SUPLINO, 2007, p.28).

Neste manual o autismo é então colocado como uma perturbação no trio: interação social, comportamento e comunicação.

Já de acordo com o DSM-IV o autismo está inserido no grupo denominado TID e além da perturbação citada anteriormente ele é apresentado através das seguintes características:

[...] a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. [...] O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente [...] Uma falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex., não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolve os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílios "mecânicos"). Frequentemente, a conscientização da existência dos outros pelo indivíduo encontra-se bastante prejudicada. Os indivíduos com este transtorno podem ignorar as outras crianças (incluindo os irmãos), podem não ter idéia das

---

<sup>6</sup> CID 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (conhecida também com Classificação Internacional de Doenças). Foi aprovada em uma Conferência Internacional convocada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), realizada em Genebra no ano de 1989 e que entrou em vigor em janeiro de 1993.

<sup>7</sup> DSM IV – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais que foi publicado no ano de 1994 e elaborado pelos psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norte-americana.

necessidades dos outros, ou não perceber o sofrimento de outra pessoa. O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais quanto não-verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática. Além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social apropriados ao nível de desenvolvimento [...] têm padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. (APA<sup>8</sup>, 1996, apud SUPLINO, 2007, p.28).

Como se pode notar, ambos os manuais descrevem o autismo como uma alteração no trio: interação social, comunicação e comportamentos repetitivos. E essas alterações se manifestam nas crianças antes dos 3 anos de idade. O CID-10 e o DSM-IV mantêm a diferenciação em relação à psicose e doença mental que, no passado, trouxeram grandes confusões no diagnóstico do autismo e ambos consideram, de modo geral, o autismo como uma alteração no desenvolvimento da criança, por mais que em um apareça o termo 'invasivo' e no outro, 'global'.

O termo 'invasivo' usado pelo DSM-IV na classificação do autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento foi substituído por 'global' em 2002 quando se criou o DSM-IV-TR<sup>9</sup>. Portanto, nos anos posteriores o autismo passou a ser classificado neste novo manual também dentro da categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento (GOMES, 2007; LOPES- HERRERA, 2004).

E ainda segundo Gomes (2007) “essa categoria engloba Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação (autismo clássico)” (GOMES, 2007, p.6).

Assim, as cinco deficiências descritas acima possuem certas características em comum, uma vez que estão agrupadas em uma mesma categoria (TGD), mas é importante ressaltar que cada deficiência se diferencia das demais na maior parte das características. E atualmente é o DSM-IV-TR que descreve os critérios mais detalhados e aceitos para se diferenciar o autismo dessas e de outras deficiências no qual o diagnóstico se dá através das seguintes condições:

1) Para que uma criança seja diagnosticada como autista é necessário que a mesma apresente sintomas que se enquadrem em pelo menos seis (ou mais itens) que avaliam comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, comunicação e padrões de comportamento, interesse ou

<sup>8</sup> Associação de Psiquiatria Americana

<sup>9</sup> Atualização do DSM-IV realizada no ano de 2002.

atividades estereotipadas; 2) É preciso que seja identificado um atraso ou funcionamento anormal nas áreas de interação social, linguagem com fins de comunicação social e jogos simbólicos antes dos três anos de idade; 3) Apesar de ser reconhecido que o autismo pode ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento cerebral, tais como a Síndrome de Down ou a epilepsia, é necessário distingui-lo da Síndrome de Rett ou do Distúrbio Desintegrativo da Infância (DSM-IV-TR, 2002 apud SERRA, 2004, p.19-20).

Para distinguir o autismo da Síndrome de Rett ou do Distúrbio Desintegrativo da Infância serão fornecidas, a seguir, algumas breves considerações a respeito dessas duas deficiências.

Segundo Mercadante et al (2006), a Síndrome de Rett se assemelha ao autismo no ponto em que a maioria das crianças não fala, e aquelas que adquirem a fala perdem essa habilidade na fase de regressão existente nesta síndrome.

Ainda de acordo com os mesmos autores, uma diferença marcante do autismo para essa síndrome é que na primeira são os meninos os mais afetados enquanto que na segunda são as meninas as mais afetadas. A prevalência estimada de Síndrome de Rett varia entre 1:10.000 e 1:15.000 em meninas.

Já com relação ao Distúrbio Desintegrativo da Infância, Mercadante et al (2006), descrevem que é uma deficiência extremamente rara e que se assemelha ao autismo devido a uma perda muito grave das habilidades sociais e comunicativas. Porém, mais adiante coloca a diferença entre as duas deficiências: as características do autismo aparecem nos primeiros anos de vida enquanto que neste distúrbio a criança tem pelo menos dois anos de desenvolvimento aparentemente normal.

Para salientar a diferença do autismo entre essas e outras deficiências é reforçado que a pessoa autista tem um comprometimento no seu comportamento, no seu desenvolvimento e nas interações sociais.

Nesse sentido, Júnior (2005) citado por Martins (2007) afirma que o “autismo é hoje considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento” (JÚNIOR, 2005 apud MARTINS, 2007, p.58).

Da mesma forma, Rossi, Carvalho & Almeida (2007), também citados por Martins (2007), afirmam que o “autismo é uma síndrome invasiva, persistente e altamente comprometedora do desenvolvimento da criança, afetando-a de maneira generalizada” (JÚNIOR, 2005 apud MARTINS, 2007, p.58).

Como já foi exposto, atualmente o autismo é visto como uma deficiência que representa uma disfunção global do desenvolvimento e de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008, p.15).

E embora o autismo seja classificado como um distúrbio de desenvolvimento com alterações nas relações sociais e na comunicação, na maioria dos casos, essa deficiência é também acompanhada por alguma deficiência mental (LIRA, 2004; GOMES, 2007; GAUDERER, 1993; SUPLINO, 2007; SERRA, 2004; CAMARGO, 2007; MARTINS, 2007; LOPES-HERRERA, 2004).

Segundo Gauderer (1993) cerca de 75% dos autistas convivem com algum nível de retardo mental e essa alta porcentagem leva a inferir que quase todos os autistas possuem retardo mental, mas a recíproca não é verdadeira, ou seja, que nem toda pessoa com retardo mental é autista.

Outras características do autismo são descritas por Grandin & Scariano<sup>10</sup> (1999):

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.18)

Assim, a pessoa autista permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele.

---

<sup>10</sup> Grandin é uma autista de alto funcionamento cuja autobiografia será sintetizada na seção 1.2.3 deste estudo.

Na verdade, quando uma criança autista se isola do mundo externo é, de acordo com Grandin & Scariano (1999), uma fuga para filtrar os estímulos externos, pois caso contrário, o excesso de muitos estímulos simultâneos causa nos autistas ataques de nervos, gritos e outros comportamentos inadequados.

Segundo as mesmas autoras, as causas para o autismo ainda são desconhecidas apesar de haver vários estudos e pesquisas na busca das mesmas, mas ele é identificado através dos sintomas e características que surgem ao longo do tempo. A maioria das crianças começa a mostrar sintomas de autismo entre 18 a 24 meses e os meninos são mais afetados pelo autismo do que as meninas. Numa proporção de uma menina para 4 meninos.

Algumas das características encontradas em uma pessoa autista, de acordo com Sousa & Santos (sd), Grandin & Scariano (1999), Gauderer (1993), Suplino (2007), Serra (2004), Martins (2007), Lopes-Herrera (2004), Lira (2004) e Gomes (2007) são:

- Contato visual difícil sendo normalmente evitado;
- Ecolalia (repetição de palavras ou frases);
- Preferência em estar só;
- Não responde as ordens verbais (atua como se fosse surdo);
- Recusa em ouvir;
- Incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças;
- Dependência de rotinas e resistência à mudança;
- Pode começar a desenvolver a linguagem, mas repentinamente isso é completamente interrompido sem retorno;
- Apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se;
- Fazem movimentos repetitivos;
- Cheira ou lambe os brinquedos;
- Resiste à mudança de rotina;
- Demonstra desigualdade em habilidades motoras;
- Limitação da variabilidade de comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas;
- Auto-agressão;
- Isolamento social.

Vale ressaltar que cada autista tem suas características e limitações próprias, ou seja, um autista dificilmente se comportará igual a outro autista.

O autismo não tem cura, mas existe uma melhora significativa com o tratamento. Assim quanto mais rápido for dado o diagnóstico, mais rápido será o início do processo do tratamento e conseqüentemente mais rápido surgirá melhora na pessoa autista. Com relação ao tratamento do autismo, não existe um tratamento único ou específico por isso ele pode ser realizado através de

estimulação sensorial, modificação do comportamento, educação, tratamento à base de medicação, dietas, suplementos alimentares. Tudo isso já foi tentado, e cada uma dessas terapias obteve sua medida de sucesso. Certos autistas parecem responder bem a um determinado tratamento; outros, a outro. E alguns autistas requerem a internação por toda a vida, devido à falta de percepção do mundo exterior ou à violência do comportamento (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p.20).

Mas para Revière (2005) citado por Giardinetto (2009, p.22) “o tratamento mais efetivo com crianças com autismo é a educação”. O que é uma explicação plausível para o fato da crescente busca pela inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas brasileiras, que será descrita mais detalhadamente na seção 2.3 deste trabalho.

Da mesma forma que as características de um autista podem diferir das características de outro autista, o tratamento utilizado em um pode não ajudar o outro, por isso que cada caso deve ser analisado individualmente e conduzido ao tratamento mais adequado, e o diagnóstico para se iniciar o tratamento se dá através de alguns critérios que serão abordados a seguir.

#### 1.2.2) Alguns critérios para o diagnóstico de autismo

Os critérios aqui apresentados estão de acordo com os definidos e adotados pela AMA – Associação de Amigos Autistas<sup>11</sup>.

##### 1.2.2.1) Critérios de diagnóstico do autismo (CID-10):

Pelo menos 8 dos 16 itens especificados devem ser satisfeitos:

A) Lesão marcante na interação social recíproca, manifestada por pelo menos três dos próximos cinco itens:

---

<sup>11</sup> Disponível em: <[www.ama.org.br](http://www.ama.org.br)>. Acesso em 12 junho 2010.

1. Dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social;
2. Dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo;
3. Raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade;
4. Ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas.
5. Falta de reciprocidade social e emocional.

B) Marcante lesão na comunicação:

1. Ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes;
2. Diminuição de ações imaginativas e de imitação social;
3. Pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos;
4. Pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais;
5. Ausência de resposta emocional a ações verbais e não-verbais de outras pessoas.
6. Pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para refletir a modulação comunicativa.
7. Ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

C) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos dois dos próximos seis itens:

1. Obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse;
2. Apego específico a objetos incomuns;
3. Fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos;
4. Hábitos motores estereotipados e repetitivos;
5. Obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação;

6. Ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

D) Anormalidades de desenvolvimento devem ter sido notadas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

#### 1.2.2.2) Critérios de diagnóstico do autismo (DSM-IV):

A) Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2), e (3), com pelo menos dois de (1), e um de cada de (2) e (3).

(1) Marcante lesão na interação social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes itens:

- a. Destacada diminuição no uso de comportamentos não-verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social;
- b. Dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento;
- c. Falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse;
- d. Ausência de reciprocidade social ou emocional.

(2) Marcante lesão na comunicação, manifestada por pelo menos um dos seguintes itens:

- a. Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas;
- b. Em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas;
- c. Ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento.

(3) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:

- a. Obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco;
- b. Fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos;
- c. Hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos;
- d. Obsessão por partes de objetos.

B) Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade:

1. Interação social.
2. Linguagem usada na comunicação social.
3. Ação simbólica ou imaginária.

C) O transtorno não é melhor classificado como transtorno de Rett ou doença degenerativa infantil.

Vale ressaltar que as informações dadas anteriormente nos critérios de diagnóstico de autismo servem apenas como uma referência. O diagnóstico exato deve ser feito apenas por um profissional qualificado que esteja a par da história do indivíduo.

Há crianças diagnosticadas como autistas que através de tratamentos adequados conseguem ter independência e, de certa forma, ter uma vida normal como qualquer pessoa. Um exemplo disso será dado, a seguir, através da história de Temple Grandin<sup>12</sup>.

### 1.2.3) Temple Grandin: exemplo de uma “autista recuperada”

Já nos primeiros anos de vida, Grandin demonstrava ter algumas características do autismo, como o fato de rejeitar o carinho da mãe ou de outra pessoa, “fixação em objetos que giravam, preferência por ficar sozinha, comportamento destrutivo, acessos de raiva, incapacidade de falar, sensibilidade a

---

<sup>12</sup> Autista de alto funcionamento nascida em 1947 na cidade de Boston, USA, atualmente é professora de Ciência Animal da Universidade do estado de Colorado, USA.

ruídos repentinos, aparente surdez e intenso o interesse por odores” (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.26).

Como criança Grandin tinha alguns comportamentos bem diferentes das demais crianças de sua idade, e um deles que ela citou em seu livro<sup>13</sup> foi: “as crianças normais usam argila para modelar, eu usava minhas fezes e depois espalhava minhas criações por todo o quarto” (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.26).

Desde a infância Grandin pensava em construir uma ‘máquina mágica’ na qual ela pudesse sentir uma pressão intensa e prazerosa que pudesse aliviá-la da falta de contatos táteis. Ela ansiava por ser tocada, abraçada, ter contatos táteis, mas ao mesmo tempo, fugia do excesso deles, pois os mesmos provocavam nela dor e confusão. Na vida de Grandin essas e outras fixações sempre foram direcionadas para atividades construtivas.

Grandin fez o curso primário na *Valley Country Day School*, uma pequena escola na qual havia apenas treze crianças em uma mesma sala e um único professor por turma. Nessa fase, Grandin apresentava dificuldades como: relacionar com as outras pessoas, aprender ritmo musical e acompanhar os demais alunos nas aulas de matemática, mas por outro lado, era reconhecida por seus talentos criativos e era habilidosa com as atividades manuais.

Já no curso secundário, Grandin foi matriculada em uma escola feminina *Cherry Hill Girls School* na qual em cada turma havia cerca de trinta a quarenta alunas e um professor para cada disciplina. Grandin relata que as diferenças de uma escola para a outra foram uma experiência traumática para ela.

No curso secundário seu comportamento e notas eram ruins e após dois anos e meio Grandin foi expulsa da escola devido aos seus ataques de raiva. Por esse motivo foi matriculada em outra escola, *Moutain Country School* com “setecentos hectares de campos, lagos, riachos e montanhas” (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.71) e nela estudavam somente 32 alunos. O número pequeno de alunos ajudou Grandin a lidar com seu problema, uma vez que cada aluno recebia mais atenção individual.

---

<sup>13</sup> ‘Uma menina estranha: Autobiografia de uma autista’, escrito por Temple Grandin & Margaret M. Scariano, em 1999.

Em uma viagem à fazenda de sua tia durante as férias, Grandin se fascinou pelo funcionamento do brete<sup>14</sup>, pois “os animais assustados e nervosos eram presos no brete e, depois da pressão suave dos painéis, iam se acalmando” (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.93). Grandin experimentou o brete e a pressão exercida por ele a ajudava em seus ataques de nervos.

Ao retornar para a escola, sua nova fixação era o brete e sabiamente um professor de Grandin, o Sr. Carlock, dirigiu essa fixação para um projeto construtivo. A partir daí vários bretes foram construídos e aprimorados por Grandin, pois como ela mesma afirmou “embora fosse apenas um aparelho mecânico, o brete derrubou minha barreira de defensividade táctil, conseguindo exprimir meus sentimentos por mim mesma e pelos outros” (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.97).

O brete era a ‘máquina mágica’ tão sonhada por Grandin desde a infância e ela passou a ser conhecida como a ‘máquina do abraço’ ou ‘máquina de pressão’ que “vem sendo atualmente usada numa clínica que trata de crianças e adultos autistas e hiperativos” (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.106).

Temple Grandin é considerada uma ‘autista recuperada’, pois para ela a expressão “uma vez autista, sempre autista” não foi verdadeira. Coursou psicologia em uma Universidade do Arizona e direcionou os seus estudos e pesquisas na psicologia do brete para imobilizar o gado. Em 1989 ela recebeu o título de Ph.D em Ciência Animal na Universidade de Illinois, USA.

Enfim, depois de muitos avanços e lutas tornou-se uma especialista respeitada em equipamentos e instalações para a pecuária, realiza palestras e é autora de diversos livros sobre animais e outros que abordam o autismo.

Maleval (2009) cita além de Grandin, outros dois autistas que escreveram livros retratando suas experiências, são eles: Sean Barron e Birger Selli. O primeiro, juntamente com sua mãe, publicou um livro intitulado *There’s a boy in here* (Existe um menino aqui) e o segundo, foi o primeiro autista a tornar-se um autor publicando na Alemanha um livro denominado *Ich Will kein Inmich mehr sein – Botschaften aus einem autistischen Kerker* (Não quero mais estar em mim: mensagens de uma mente autística).

---

<sup>14</sup> Um aparelho feito para imobilizar o animal a fim de que possa ser marcado, vacinado ou castrado (GRANDIN & SCARIANO, 1999, p.92).

Estas pessoas autistas, relatadas anteriormente, conseguiram vencer alguns de seus obstáculos a fim de tentarem levar uma vida normal, mas existem autistas que, devido às limitações na interação e na comunicação, têm mais dificuldades e, portanto, precisam de um tratamento diferenciado para minimizar o isolamento social.

Sendo assim, pretende-se neste ponto citar algumas instituições, associações e entidades nacionais que atuam especificamente na área do autismo, ou que o têm como uma das deficiências assistidas por elas.

#### 1.2.4) Instituições que desenvolvem trabalho com pessoas autistas

##### 1.2.4.1) AMA<sup>15</sup> - Associação de Amigos Autistas

É uma instituição beneficente e sem fins lucrativos fundada em 1983 por pais de crianças autistas, localizada na cidade de São Paulo. Atualmente é reconhecida como uma instituição de Utilidade Pública Municipal (Decreto nº 23.103/86), Estadual (Decreto nº 26189/86) e Federal (D.O.U/91).

Nela, é adotado o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação) e o ABA (Applied Behavior Analysis - Análise Aplicada do Comportamento), por se acreditar que eles são mais efetivos com os autistas, mas são estes podem ser combinados com outros tratamentos se necessário for.

A missão da AMA é:

Proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferecer à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade. Promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundindo o conhecimento acumulado (AMA).

Lira (2004) descreve essa instituição como sendo a primeira a fornecer atendimento especializado a crianças autistas, e que atualmente ela representa um “grande pólo gerador de pesquisas e informações na área de autismo” (LIRA, 2004, p.27).

---

<sup>15</sup> Disponível em: <[www.ama.org.br](http://www.ama.org.br)>. Acesso em 12 junho 2010.

#### 1.2.4.2) FADA<sup>16</sup> - Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Autista

É uma entidade filantrópica e sem fins lucrativos fundada em 1988 também por pais de crianças autistas, localizada no estado de São Paulo. Atualmente é reconhecida como Instituição de Utilidade Pública Municipal (Decreto nº 1.936/93) e Federal (Processo n.º 0800. 19.298/00).

Pela instituição lembrar a dinâmica de uma casa, as atividades desenvolvidas com os alunos eram tarefas presentes no dia a dia de uma pessoa, as quais fazem parte do Currículo Funcional Natural (CFN), para que assim os alunos se sintam participantes da rotina e responsáveis por suas atividades.

A principal meta da FADA é:

estimular crianças, jovens e adultos autistas no desenvolvimento de suas habilidades físicas e emocionais, além de incentivar sua socialização e potencial cognitivo, buscando promover o crescimento do ser humano como um todo (FADA).

E sua missão é:

Atender com excelência pessoas com Síndrome do Autismo, educar seus familiares e também profissionais da esfera pública e privada, visando transmitir para sociedade conhecimento para compreender e interagir adequadamente com portadores do autismo (FADA).

#### 1.2.4.3) ABRA<sup>17</sup> - Associação Brasileira de Autismo

É uma entidade civil sem fins lucrativos, fundada em 1988 e com sede em Brasília, DF.

Em seu Estatuto, no artigo 2º é fornecido a função da ABRA:

A ABRA, destinada a congregar Associação de Pais e Amigos de Autistas, existentes no País, ou que venham a existir, tem por finalidade a integração, coordenação e representação, a nível nacional e internacional, das entidades filiadas voltadas para a assistência do autista. (ESTATUTO, ABRA, 2004).

#### 1.2.4.4) AUMA<sup>18</sup> - Associação dos Amigos da Criança Autista

É uma entidade assistencial, sem fins lucrativos fundada em 1990, localizada na cidade de São Paulo e que tem “como objetivo maior criar programas educacionais de adaptação social de crianças autistas” (AUMA).

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.fada.org.br/program/>>. Acesso em 30 abril 2010.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/>>. Acesso em 30 abril 2010.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.autista.org.br/>>. Acesso em 24 maio 2010.

Algumas das atividades da AUMA são: atendimento, orientação e treinamento a pais, familiares, profissionais e estudantes. É dado também um atendimento educacional às pessoas autistas com todas as características de uma escola, porém uma escola na qual as crianças são vistas e compreendidas, acima de tudo, como alunos e não apenas como autistas.

#### 1.2.4.5) APAE<sup>19</sup> - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Juiz de Fora, MG

É uma associação civil, filantrópica, de caráter assistencial, educacional, cultural, de saúde, de estudo e pesquisa, desportivo e outros, sem fins lucrativos, de abrangência nacional, fundada em 1968, por um grupo de pais de crianças portadoras de deficiência, com a finalidade de dar tratamento de habilitação e reabilitação aos seus filhos.

Todo atendimento prestado é gratuito. É oferecido às pessoas com deficiência “atendimento ambulatorial terapêutico e pedagógico diversificado, de excelência no tratamento e infra-estrutura” (APAE/JF).

As áreas de atuação desta associação são:

1. Educação: em parceria com a Escola Ondina Ferreira Pestana, JF;
2. Saúde: nas áreas de neurologia, odontologia, pediatria, psiquiatria, enfermagem, hidroterapia, fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional.

Algumas dessas instituições, como a APAE, desenvolvem trabalho com os autistas, mas como apoio a outras atividades desenvolvidas nas escolas regulares nas quais as crianças estão matriculadas, enquanto outras, como a FADA, já funcionam como uma escola, porém somente para alunos autistas.

Existem as chamadas escolas especiais destinadas às pessoas com alguma deficiência e as escolas regulares nas quais, através da inclusão, o deficiente tem acesso a uma educação de ensino regular. No próximo capítulo serão feitas uma descrição e uma análise mais detalhada dessas escolas – especial e regular – fazendo uma comparação estatística entre elas; também serão abordadas a inclusão e as leis que a defendem.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.juizdefora.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em 30 abril 2010.

## 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo será abordado o tema educação especial, que de acordo com Ministério da Educação através do Educacenso<sup>20</sup>, pode se dar por meio de três modalidades distintas, sendo elas: Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas, Educação Especial em Classes Especiais do Ensino Regular e Educação Especial em Classes Comuns do Ensino Regular.

As escolas de ensino regular que recebem alunos com qualquer deficiência em suas classes comuns são ditas como aquelas que se aderiram ao movimento da inclusão escolar.

### 2.1) Integração ou inclusão?

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão e esse assunto tem sido o tema de vários trabalhos e pesquisas desenvolvidas por diversos autores como Balduino (2006), Camargo (2007), Capellini (2001; 2004), Fróes (2007), Ferreira & Guimarães (2003), Giardinetto (2009), Lago (2007), Lira (2004), Martins (2007), Mantoan (2006), Serra (2004), Siems (2008) e Suplino (2007).

Porém nestes e, provavelmente em outros trabalhos, os termos integração e inclusão, aparecem em alguns textos como sinônimos e em outros, como palavras distintas.

Ferreira & Guimarães (2003), Giardinetto (2009), Lira (2004), Mantoan (2006) e Serra (2004) descrevem esses dois termos para representarem diferentes propostas ocorridas no processo da educação especial.

Mantoan (2006) em seu livro intitulado *"Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?"* conceitua o termo 'integração escolar' como a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, ou seja, é colocar o aluno em contato com um sistema escolar seja através de classe regular ou de classe especial. A autora complementa que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização

---

<sup>20</sup> "O Educacenso é um sistema on-line (brasileiro) que visa manter um cadastro único em uma base de dados centralizada no Inep de: escolas, turmas, alunos, docentes/ auxiliares de educação infantil, profissionais/ monitores de atividade complementar, possibilitando maior rapidez na atualização das informações, por utilizar diretamente a Internet". Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/faq.asp>>. Acesso em 10 julho 2010.

dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2006, p. 18).

Da forma posta por Mantoan (2006), nas situações de integração acaba sendo feita a exclusão dos alunos não aptos para a inserção em classes comuns, dando-lhes atendimentos e currículos diferenciados. Sendo assim, de acordo com a mesma autora, a integração representa o especial na educação.

Por outro lado, também segundo Mantoan (2006), a 'inclusão escolar' é incompatível com 'integração escolar' uma vez que a primeira exige uma inserção mais radical, completa e sistemática do que a segunda. A começar pelo fato que na proposta da inclusão, TODOS os alunos devem frequentar uma sala de aula comum do ensino regular, sem exceções, e ainda que os alunos com deficiência não tenham um atendimento e um currículo diferenciados dos demais discentes.

Segundo a mesma autora, incluir é então não deixar ninguém de fora do ensino regular, é tratar TODOS sem discriminação, assim sendo o ensino especializado ou individualizado oferecido aos alunos com necessidades especiais não é uma forma de incluir, pelo contrário, é uma forma de exclusão.

Com essa idéia de 'TODOS' reporta-se à pesquisa de FROÉS que descreve um questionamento de Werneck (1999) sobre esta palavra: "Quem cabe no seu Todos?" (WERNECK, 1999 apud FRÓES, 2007, p. 73), pois para Werneck este termo tem sido utilizado de forma descompromissada por governantes, acadêmicos, políticos, mídias e etc.

Para de fato se ter a inclusão, Mantoan (2006) afirma que a escola tem de mudar como um todo para atender a todas as necessidades, provenientes dos alunos portadores de necessidades especiais ou não.

Ferreira & Guimarães (2003) também relatam as mudanças que uma escola inclusiva deve ter. Para elas, "a política de inclusão, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e no aluno, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção" (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 118).

Portanto, na inclusão, de modo diferente da integração, é primeiro a escola que se deve adequar para receber a todos os alunos, com ou sem deficiência.

Utilizando-se dessas diferentes adaptações necessárias à integração e à inclusão, Serra (2004) coloca a distinção entre esses dois termos:

a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania (SERRA, 2004, p.27).

E foi pelo direito ao exercício de cidadania, através de políticas públicas e educacionais, que na educação especial a integração escolar passou a dar lugar à inclusão, como pode ser observado no trabalho de Giardinetto (2009):

Foi a partir das últimas décadas do século passado, que a tendência da Educação Especial mudou em função de novas demandas e expectativas sociais. Políticas públicas começaram a entrar em vigor para garantir a todos os alunos acesso à escolaridade regular, em salas de aulas comuns. (...) Começa a surgir, então, um novo paradigma, o da inclusão (GIARDINETTO, 2009, p.34).

Como a integração era vista apenas como a inserção de alunos com deficiência no espaço escolar, as novas demandas da sociedade não puderam ser contempladas por ela, surgindo assim a inclusão que preconizava o acesso ao ensino regular a todas as pessoas.

Lira (2004) também descreve a inclusão como um movimento que surgiu para suprir as falhas que a integração deixava:

A partir dos anos 90, a proposta da Integração passa a ceder lugar para a proposta da Educação Inclusiva, que consiste num movimento mundial, que preconiza o acesso de todos ao ensino regular, cujo desafio é prover um ensino capaz de atender a demanda específica de cada aluno, independentemente da necessidade que apresentar. (LIRA, 2004, p. 22).

Desta forma, Lira (2004), Giardinetto (2009), Ferreira & Guimarães (2003) e Mantoan (2006) defendem a inclusão como uma proposta na qual qualquer aluno tenha acesso ao ensino regular e que todos, sem exceções, tenham os mesmos direitos, e que os atendimentos, os currículos e as avaliações no ambiente escolar, sejam adaptados de acordo com as limitações e dificuldades apresentadas por cada aluno especial. É com essa visão de inclusão que a autora, aqui, desenvolverá o seu trabalho.

## 2.2) Leis que defendem a inclusão escolar no Brasil

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica vêm apontando um crescimento significativo no número de alunos com necessidades especiais, matriculados nas classes comuns do ensino regular dos estabelecimentos públicos de ensino.

De acordo com o Censo Escolar, em 2007 eram 306.136 matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em 2008 esse número subiu para 375.772 matrículas e no último censo, no ano de 2009, este número chegou a 398.155 matrículas, ou seja, de 2007 a 2009 houve um aumento de aproximadamente 30% com relação ao número de matrículas de alunos com deficiência, realizadas em classes comuns.

E este crescimento é reflexo das políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação na área da Educação Especial, que são realizadas através da Secretaria de Educação Especial (Seesp), e em seu site<sup>21</sup>, na parte de “Apresentação”, encontra-se qual é o objetivo e as ações realizadas por esta secretaria:

A Secretaria de Educação Especial (Seesp) desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. A partir da nova política, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Dentre as ações desenvolvidas pela Seesp está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571<sup>22</sup>, de 17 de setembro de 2008. Para apoiar os sistemas de ensino, a secretaria desenvolve os Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - presencialmente e a distância -, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (MEC/SEESP, 2010).

Sendo assim, o papel da Seesp é fornecer subsídios aos alunos com necessidades especiais, aos professores e à escola para que a educação especial seja implementada nas escolas.

Foi citado que o público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas

---

<sup>21</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=288&Itemid=824](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824)>. Acesso em 30 abril 2010.

<sup>22</sup> Decreto que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

habilidades/superdotação, cuja definição destes termos é dada pela Resolução nº 4 de 2009:

- I. Alunos com deficiência: Aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II. Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereopatias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação: Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, Art. 4).

Para nortear a implementação da educação especial no Brasil, o governo juntamente com o MEC, através da Seesp, promulgou várias leis, decretos, portarias e resoluções a respeito da educação especial, os quais serão comentados adiante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, em vigência, dedica o Capítulo V à educação especial e em seu artigo 58 traz a definição de educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Em outras palavras, educação especial é a educação fornecida aos alunos que possuem alguma deficiência e o termo ‘preferencialmente’ escrito na LDBEN, 1996, não deixa claro que a educação especial se dá necessariamente em classes regulares de ensino, dessa forma torna-se possível se ter a educação especial fora da rede regular de ensino, por exemplo, em classes especiais ou até mesmo em escolas especializadas.

Conforme o artigo 59, a LDBEN, 1996 preconiza que os estabelecimentos de ensino devem garantir aos alunos da educação especial, currículos, procedimentos, métodos, recursos, estratégias, ou seja, uma organização específica para atender às suas necessidades.

Para complementar as ações da educação especial, tem-se no artigo 24 do Decreto n° 3.298/99 que regulamenta a Lei n° 7.853/89, que a oferta da educação especial deve ser gratuita e obrigatória nos estabelecimentos públicos de ensino e que todo aluno com necessidades especiais têm direito aos mesmos benefícios concedidos aos demais alunos, como transporte escolar, merenda escolar e bolsa de estudos, ou seja, que eles não tenham tratamento diferenciado dos demais colegas devido a sua deficiência.

O importante é que mesmo tendo suas diferenças, suas limitações, o aluno com deficiência seja tratado igualmente perante os outros colegas, pois as pessoas deficientes possuem os mesmos direitos de um “cidadão comum”, inclusive o direito de não serem discriminados devido à deficiência, como se pode ver na Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n° 3.956, em 2001, que afirma:

as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.2).

Pelo fato da pessoa com deficiência ter os mesmos direitos que outras pessoas é que a educação especial deve ser fornecida, pois há documentos legais que garantem o acesso à escola a qualquer pessoa, como é o caso da Constituição Federal de 1988 e a Lei n° 8.069, de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em ambos os documentos, é garantido a toda criança e adolescente o “direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205; BRASIL, 1990, Cap. IV, Art.53).

Como é garantido a todo indivíduo o acesso à educação, isso inclui também toda e qualquer pessoa com necessidade especial.

Vale ressaltar que “o conceito de necessidades especiais é mais amplo, e engloba mais alunos e não somente aqueles com deficiência” (BLANCO, 2002 apud FRÓES, 2007, p.56).

Para reafirmar este fato, na Declaração de Salamanca (1994) - Sobre os Direitos, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – encontra-se que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, isto é, as escolas de ensino regular devem promover a educação de todos os alunos, incluindo os portadores de deficiência, os superdotados, crianças marginalizadas pela sociedade ou que estão em desvantagem social.

Que seja fornecida, então, educação a toda pessoa, a toda criança, que ninguém seja excluído por causa da deficiência que possui.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, cita que é dever do Brasil, que é um dos Estados Partes desta Convenção, garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006, Art.24).

E com relação ao ensino após a educação básica, este também deve ser garantido às pessoas com deficiência, pois segundo a mesma Convenção foi estabelecido no seu artigo 24, que os Estados Partes - no qual está incluso o Brasil - tendo conhecimento sobre o direito de que as pessoas com deficiência têm à educação, deverão assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, ou seja, os países que participaram da Convenção deverão garantir aos deficientes acesso não só a educação básica, como também “acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, Art. 24).

É perceptível que a educação regular, em todos os níveis de ensino, não é um privilégio só de alguns, e sim direito de todo cidadão, inclusive daqueles que possuem alguma necessidade especial.

É dada uma ênfase maior à educação básica, principalmente ao ensino fundamental, pois é o segmento que possui o maior número de matrículas de alunos com deficiências, segundo o Censo Escolar (2009).

Desta forma, para dar suporte ao aluno deficiente e promover um avanço no seu desenvolvimento “é dever do estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art.208, Inc. III; BRASIL, 1990, Cap. IV, Art. 54, Inc. III).

E de acordo com o Decreto nº 6571, de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, Art. 1, Parágrafo 1) e seus objetivos são:

- I - prover condições de acesso e participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º<sup>23</sup>;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudo nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, Art. 2).

O AEE é então um reforço para o ensino regular e não seu substituto, pois de acordo com a Resolução nº 4 de 2009, o AEE deve ser:

Realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, Art.5).

Na citação anterior é colocado que o AEE deve ser realizado em salas de recursos multifuncionais, mas sendo possível de ser realizado em “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios”, que pode ser, por exemplo, a APAE<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Os alunos referidos neste artigo são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

<sup>24</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma associação sem fins lucrativos que presta atendimentos a todos os tipos de deficiência.

Já com relação às salas de recursos multifuncionais é enfatizado no Decreto nº 6.215, de 2007, que elas são uma das ações do Governo Federal para se ter a inclusão de pessoas com deficiência, pois é dever do estado “garantir que as escolas tenham salas de recursos multifuncionais, de maneira a possibilitar o acesso de alunos com deficiência” (BRASIL, 2007, Art. 2, Inc. VI). E a implantação dessas salas de recursos, relatada anteriormente, assim como a formação continuada de professores para o AEE e adequação arquitetônica dos espaços escolares para a acessibilidade, entre outras ações terão apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (BRASIL, 2008, Art. 3).

Para tanto, a escola de ensino regular através de seu projeto pedagógico deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, matérias didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício de docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, Art. 10).

É possível notar a importância destas salas de recurso para o desenvolvimento do aluno com deficiência, mas deve ser lembrado que elas não substituem a sala de aula do ensino regular e nesta, na maioria das vezes, estão presentes professores que dizem não saberem, ou não serem capazes de trabalhar com alunos deficientes.

Mesmo tendo sido promulgada em 1994, a Portaria nº 1.793, que descreve a necessidade de reformular o currículo dos cursos de formação de professores e outros profissionais que poderão vir a interagir com pessoas portadoras de alguma necessidade especial, que recomenda uma disciplina na qual os alunos, futuros docentes, possam discutir sobre deficiência e inclusão. O que é possível observar, nos dias atuais, é que grande parte dos profissionais continua saindo das faculdades

e/ou universidades sem nunca ter discutido ou estudado algo sobre como lidar com pessoas deficientes<sup>25</sup>.

A disciplina recomendada pela Portaria acima foi intitulada “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial” (BRASIL, 1994, Art.1) e foi recomendado também que ela fosse, prioritariamente, acrescentada aos currículos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Segundo o mesmo documento foi recomendado ainda a inclusão de conteúdos referentes à disciplina citada anteriormente nos cursos de Ciência da Saúde (como, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Nutrição, entre outros), nos cursos de Serviço Social e em todos os demais cursos superiores de acordo com as especificações e necessidades de cada um (BRASIL, 1994, Art. 2).

Assim é possível notar uma preocupação com a formação de profissionais, principalmente os professores, que poderão futuramente trabalhar com alunos deficientes sem saber o que fazer, o que é desfavorável para se ter a inclusão, pois uma “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, Art. 34).

Portanto é possível notar uma concordância das leis brasileiras com o movimento de se ter uma educação acessível a todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam alguma deficiência. É necessário, para que de fato isso ocorra, que a escola e os profissionais da escola estejam preparados para lidar com as diferenças e que o sistema educacional, em geral, se adeque para receber e atender a todos os alunos, sem nenhuma restrição.

Com a legislação brasileira apoiando e dando suporte para os alunos deficientes terem acesso a uma educação regular de qualidade, espera-se que o número de matrículas de deficientes em classes regulares tenha aumentado no decorrer dos últimos anos se comparado com as matrículas realizadas em classes especiais. E é esse fato que será abordado adiante.

### 2.3) Um panorama da educação especial

---

<sup>25</sup> Como grifado, na justificativa deste estudo.

Encontra-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que o Censo Escolar/MEC/INEP<sup>26</sup>, na área de educação especial, acompanha o número de matrícula de deficientes na rede pública, a inclusão dos mesmos em classes comuns do ensino regular, a oferta de atendimento educacional especializado, a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino e o número de municípios e escolas com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Adiante serão apresentados alguns destes dados, referentes à evolução do nº. de alunos deficientes matriculados na educação especial do Brasil, durante uma década. Para isso será feita uma comparação dos resultados do Censo de 1999<sup>27</sup> com os de 2009<sup>28</sup>.

Para esclarecimento, educação especial será entendida aqui, segundo consta no Educacenso promovido pelo MEC (2009), como sendo aquela fornecida em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais ou em escolas regulares e/ou classes comuns.

Desta forma, no ano de 1999, foram realizadas 374.699 matrículas, em nível nacional, na educação especial e transcorridos dez anos (2009), este montante subiu para 637.242, conferindo um aumento em torno de 70%.

Das 374.699 matrículas realizadas, em 1999, 311.354 destas foram feitas em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais e as demais, 63.345, em escolas regulares e/ou classes comuns.

Já em 2009, do total de 637.242 matrículas, 250.908 foram realizadas em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais e as demais, 386.334, em escolas regulares e/ou classes comuns.

Então, de 1999 para 2009 o nº. de matrículas em escolas especializadas e/ou classes especiais diminuiu, pois em 1999 esse nº. correspondia cerca de 83% do total de matrículas e já em 2009 ele caiu para aproximadamente 40%. Por outro lado, o nº. de matrículas em escolas regulares e/ou classes comuns aumentou, pois em 1999 esse nº. correspondia cerca de 17% do total de matrículas e já em 2009 ele

---

<sup>26</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 17 maio 2010.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 17 maio 2010.

subiu para aproximadamente 60%, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

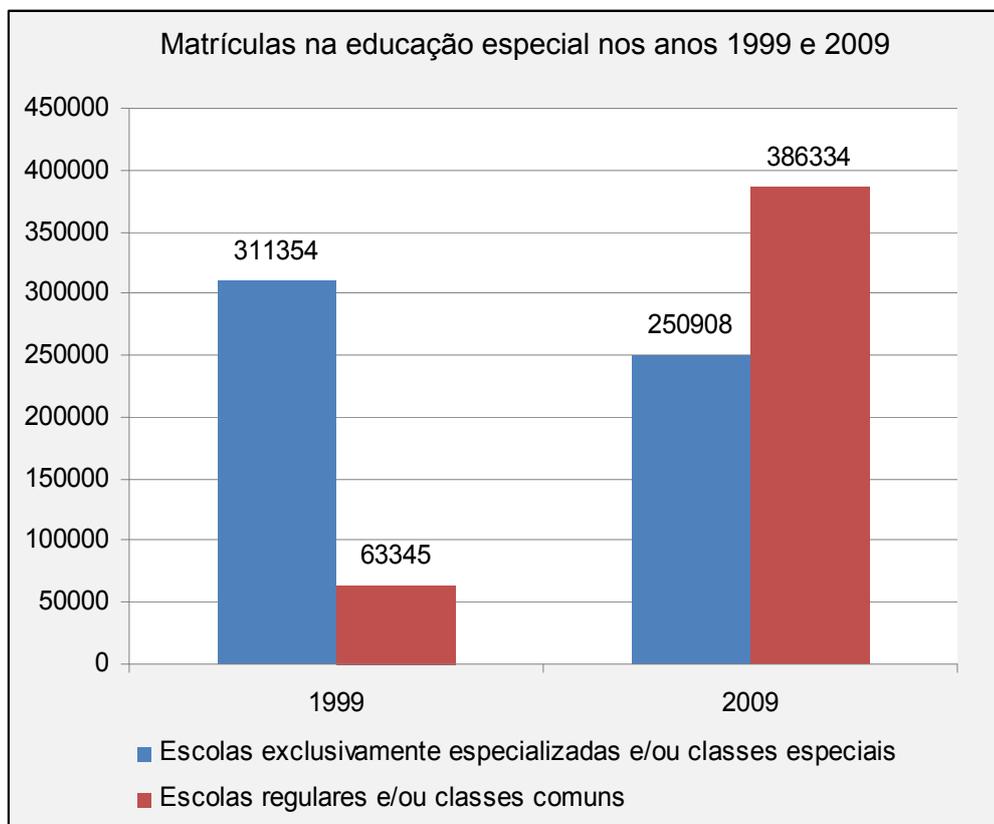


Figura 1: Evolução da educação especial no período de 10 anos

No gráfico acima se percebe uma inversão com relação às matrículas na educação especial: em 1999 percebe-se um n° baixo de matrículas nas escolas regulares e/ou classes especiais o que pode estar relacionado à dificuldade que os pais e/ou responsáveis tinham em aceitar a deficiência do filho. Muitos pais por terem um filho deficiente preferiam deixá-lo em casa, escondido, pois sentiam vergonha do próprio filho ou, de outra forma, preferiam colocá-lo em classes especializadas nas quais só haviam alunos como seu filho. Porém com as políticas da educação inclusiva estes pais foram percebendo que seus filhos, perante as leis brasileiras, tinham os mesmos direitos do que qualquer criança e que eles podiam ter acesso às escolas regulares como toda pessoa.

Sendo assim, com a criação de vários documentos legais que dispõem normas a respeito da educação especial (citados na seção 2.2), que garantem a presença e a permanência de alunos especiais em escolas regulares e/ou classes comuns o n° de matrículas em escolas regulares e/ou classes comuns cresceu, consideravelmente, em 2009 se comparado com 1999, deixando as escolas

exclusivamente especializadas e/ou classes especiais com um nº reduzido de matrículas.

Com relação à matrícula de alunos autistas na educação especial o Censo de 1999 ainda não possuía uma categoria própria para esta deficiência, a qual estava incluída na categoria denominada “Portadores de condutas típicas”, que somavam 7.102 matrículas (cerca de 2,3% do total de matrículas), em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais e 2.145 matrículas (cerca de 3,4 % do total de matrículas) em escolas regulares e/ou classes comuns.

Em 2009, o Censo já contém a categoria “Autismo clássico” e nas escolas especializadas e/ou classes especiais essa categoria obteve 7.535 matrículas (cerca de 2,9% do total de matrículas). Por outro lado, nas escolas regulares e/ou classes comuns o nº. de matrículas nessa mesma categoria foi 30.333 (cerca de 7,6% do total de matrículas) conforme se pode observar no gráfico abaixo:

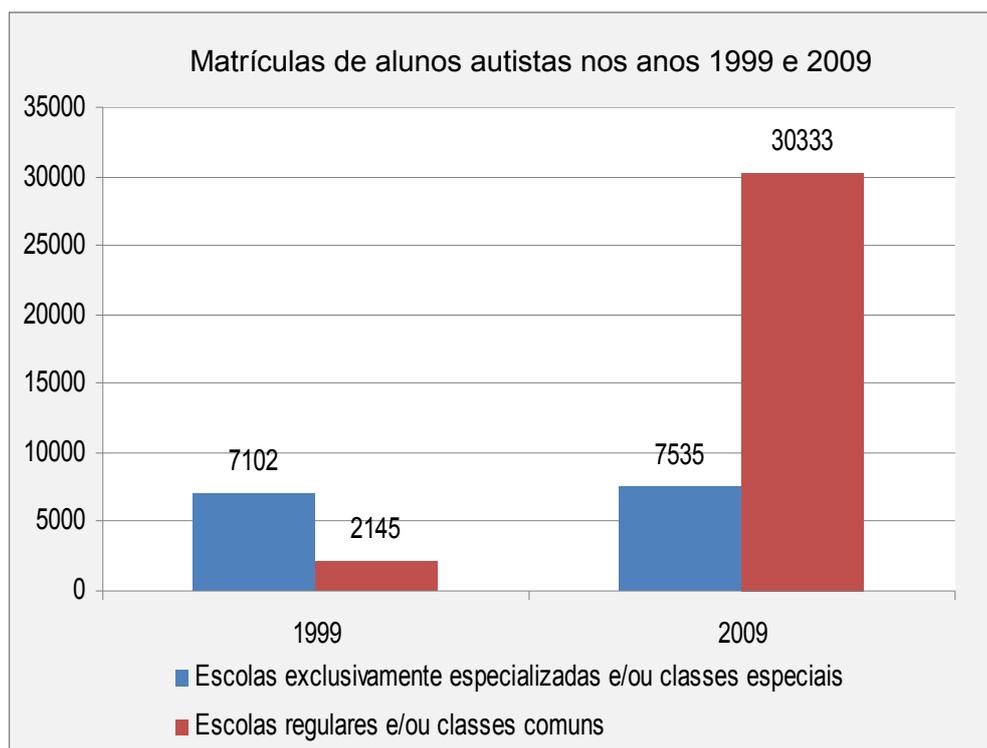


Figura 2: Matrícula de alunos autistas no período de 10 anos

Logo estes dados confirmam que, de fato, estão sendo as classes regulares as responsáveis pela educação da grande maioria dos alunos deficientes, incluindo os autistas.

Mas será que os professores de classes regulares estão preparados para ensinar aos seus alunos com necessidades especiais? Através da Portaria nº 1.793 de 1994, foi recomendado que nos cursos de toda e qualquer licenciatura fosse acrescida uma disciplina denominada “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial”, na qual os docentes e seus alunos – futuros docentes – pudessem discutir alguns aspectos sobre como lidar com alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, como preparar um material adaptado para um aluno portador de deficiência, como fazer com que o aluno especial desenvolva suas potencialidades e habilidades, dentre outros.

Porém, muitas universidades e faculdades isoladas, ano após ano, formam – e continuam formando – inúmeros professores sem que estes tenham refletido acerca da inclusão, sem terem discutido a respeito de como trabalhar com um aluno especial em classes regulares.

E quando começam a lecionar, estes docentes, por este aspecto, despreparados, são obrigados, de repente, a aprender na prática, o que fazer com o aluno especial. Na maioria das vezes, o professor, sem apoio de outros profissionais ou monitores – que poderiam auxiliá-lo nessa nova realidade –, se sente incapaz de desenvolver um trabalho – de qualidade – que leve, a níveis satisfatórios, o desenvolvimento do aluno especial, sem falar na complexidade de circunstâncias que emergem no dia a dia de sala de aula.

Com este histórico de formação deficitária e incompleta dos professores para trabalhar com aluno com necessidade especial e diante da realidade de cada escola inclusiva, a inclusão pode se dar de diferentes maneiras, mesmo existindo vários documentos legais ditando as normas para serem seguidas neste caso.

Desta forma, algumas experiências de inclusão podem trazer mais benefícios ao aluno que possui determinada necessidade, dependendo de como a escola se posiciona com relação à inclusão e o que ela faz para proporcionar, de fato, a inclusão de qualquer aluno deficiente.

Nas próximas seções serão descritos, alguns pontos favoráveis e desfavoráveis com relação à inclusão, tanto através de algumas experiências relatadas em outras pesquisas, como na própria vivência da pesquisadora como docente que vive em seu dia a dia este desafio.

#### 2.4) A inclusão escolar: abordagens possíveis

Neste ponto do trabalho pretende-se fazer uma discussão sobre algumas abordagens dadas à inclusão, a partir de algumas produções recentes de Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial e Psicologia de várias Universidades<sup>29</sup> que tiveram o tema inclusão, presente em seus trabalhos, artigos, revistas, dissertações ou teses.

Para se ter acesso a alguns trabalhos foi necessário o contato via e-mail com os respectivos autores, explicando-lhes a pesquisa que estava sendo realizada e a importância de seus estudos, com informações relevantes para esta pesquisa. Os autores se mostraram muito solícitos, pois além de enviar seus trabalhos, ainda se colocaram à disposição da pesquisadora para quaisquer outras informações.

O objetivo era obter o maior número possível de trabalhos que abordasse o tema da inclusão, para então, depois do estudo dos mesmos, se ter uma noção, ao tempo deste estudo, de como a inclusão vem sendo realizada nas escolas e verificar se, de fato, a legislação brasileira está presente neste segmento escolar, que é a Educação Especial.

Ao todo foram selecionados 18 trabalhos que versam sobre um ou mais temas a seguir: inclusão (aspecto geral), inclusão de alunos autistas ou de alunos com outras deficiências e educação especial. Deste total, 14 são dissertações de mestrado e 4 são teses de doutorado.

Devido ao fato da pesquisadora pertencer à área de Educação Matemática e ainda lecionar matemática para turmas do ensino fundamental, faz-se necessário, neste ponto, uma breve discussão a respeito de como se relacionam no espaço escolar, esta disciplina e a prática da inclusão.

Sendo professora de matemática, a autora, por sua formação e experiência recente compreende o papel preponderante que a matemática assume no ambiente escolar. É esta disciplina que, na maioria das vezes, é tida, com mais frequência pelos alunos, dentre as disciplinas escolares, como sendo a mais difícil de se entender, e também por exigir maior concentração e treinamento para a compreensão de um determinado conteúdo. A matemática também, muitas vezes,

---

<sup>29</sup> Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

classifica o aluno como 'bom' ou 'ruim', e ainda requer dos alunos dedicação, raciocínio e abstração.

Desta forma, ao se considerar a matemática formal, tal como está presente na grande maioria das escolas públicas, ela pode representar um complicador ao atrelá-la à inclusão, dependendo do tipo de deficiência que o aluno tem.

Por exemplo, o desafio se coloca ao se perguntar, como ensinar matemática a um aluno com deficiência mental? Ou a um aluno surdo, que necessita da linguagem especial, LIBRAS<sup>30</sup> para se comunicar? Ou como é o caso desta pesquisa, como ensinar matemática a um aluno autista que tem toda uma dificuldade para a abstração e o conhecimento pleno dos números? Se o aluno está incluído em uma sala de aula regular, é de responsabilidade do professor ensinar, com qualidade, a disciplina que leciona ao aluno com necessidades especiais, nem que seja através de diferentes abordagens e de forma adaptada.

Por isso, faz-se necessário repensar o papel da matemática dentro das escolas, pois a matemática, como tem sido ensinada nas instituições de ensino, pode dificultar a aprendizagem, o acompanhamento e o desenvolvimento daqueles alunos com alguma deficiência ou até mesmo com dificuldades de aprendizagem, o que propicia para que a inclusão não ocorra da melhor forma, apresentando assim algumas falhas.

A matemática, em quase sua totalidade, é uma disciplina que exige do aluno abstração para a compreensão ou generalização de um determinado conteúdo, porém nem todos os alunos satisfazem essa exigência, principalmente aqueles que possuem algum nível de retardo mental e para esses, segundo Brown (apud CAPELLINI, 2001, p.41), a sala de aula de ensino regular não é o local apropriado para estarem, pois afirma:

Salas de aula da Educação Regular estão fortemente carregadas de abstrações. Assim, pode ser esperado que os estudantes com inaptidões intelectuais severas aprendam relativamente pouco. Quando atividades abstratas dominarem, é frequentemente mais apropriado para estes estudantes estarem em outro lugar (BROWN apud CAPELLINI, 2001, p.41).

Sendo assim, a matemática, tal como é ensinada, pode chegar a se tornar um tipo de entrave para, de fato, se efetivar a inclusão de qualquer aluno com necessidades especiais em escolas regulares.

---

<sup>30</sup> Língua Brasileira de Sinais, que contém poucos sinais matemáticos.

Desta forma, passam a existir dois grupos distintos de alunos especiais: os que podem e os que não podem ser incluídos em classes regulares, ou seja, nem todos os alunos podem usufruir dos benefícios da inclusão.

Kupfer (2005, apud LAZZERI, 2010) também afirma que a inclusão não é para todos, pois, por exemplo, no caso de crianças autistas algumas podem se sentir ameaçadas, podem ter dificuldades em conviver com barulhos e com a presença de outras pessoas ao seu lado, logo a escola regular não seria apropriada para elas.

Ainda segundo Kupfer (2005 apud MARTINS, 2007, p.41) “só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Certamente, será para a grande maioria das crianças, especiais ou não, mas repetindo, não para todas”.

Ainda com relação à inclusão de crianças autistas no ensino regular, Lazzeri (2010) diz ser necessário analisar e pensar “caso a caso, pois nem todos se encontram preparados para usufruir do ambiente escolar” (LAZZERI, 2010, p.46).

Em concordância com Kupfer (2005) e Lazzeri (2010), Fróes (2007) descreve que entre os autores pesquisados por ela na elaboração de seu trabalho, alguns deles

propõem que antes de inserir crianças com deficiência no ensino regular as mesmas sejam avaliadas pelo grau de comprometimento que apresentam, estabelecendo-se assim aquelas que podem e as que não podem frequentar a escola regular (FRÓES, 2007, p.86).

Mas inclusão não é proporcionar escola para todos? Por que há então a necessidade de avaliar quem pode ou não frequentar a escola regular? Pois de acordo com Stainback & Stainback (1999 apud SOUSA, 2008, p.41) a educação inclusiva é “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Neste sentido, as ‘escolas e salas de aula provedoras’ podem ser as regulares, desde que estas estejam satisfazendo as necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais.

A inclusão, de fato, é para todos, porém de acordo com alguns autores como Sousa (2005), Capellini (2001), Kupfer (2005) e Lazzeri (2010) nem todos os alunos se beneficiam da inclusão ou não estão preparados para viver tal proposta o que resulta, muitas vezes, no abandono da escola por este aluno.

Portanto, diante dos vários trabalhos envolvendo a inclusão de alunos deficientes em salas de aula do ensino regular, como os deficientes mentais, visuais, auditivos e, principalmente, os autistas, tentou-se identificar as vantagens e desvantagens da inclusão que serão explicitadas nas seções seguintes.

#### 2.4.1) Inclusão: Alguns aspectos favoráveis

Ao se estudar outros trabalhos e pesquisas que abordam a inclusão é possível levantar alguns pontos favoráveis para que o aluno com necessidades especiais seja incluído em uma classe comum do ensino regular, e são estes pontos que serão descritos a seguir.

O primeiro ponto favorável para se fazer a inclusão é que através dela é possível proporcionar ao aluno com necessidades especiais a inclusão social, permitindo, assim, a troca entre estes e os demais alunos.

De acordo com Sasaki (1999 apud FRÓES, 2007) conceitua-se inclusão social, como:

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999 apud FRÓES, 2007. p.71).

O ambiente escolar, como uma instituição da sociedade deve, então, se adaptar e proporcionar aos alunos com necessidades especiais a oportunidade de conviver socialmente com os demais alunos, preparando-os para a vida futura em uma sociedade na qual ainda precisa eliminar o preconceito existente com as pessoas com alguma necessidade especial.

Lago (2007) analisando os trabalhos de Jerusalinsky (1997) descreve que o autor aponta a escola como um espaço da sociedade na qual está presente, em certa proporção, a normalidade social. Por isso Jerusalinsky (1997) defende que “alguém que frequenta a escola sente-se mais reconhecido socialmente do que quem não a frequenta. As crianças passam a ter um lugar social como aluno de uma escola” (JERUSALINSKY, 1997 apud LAGO, 2007, p.40), ou seja, essas crianças passam a fazer parte da escola.

Na pesquisa de Kariya (2005 apud SOUSA, 2008) foi observado que os sujeitos de sua pesquisa que foram entrevistados argumentaram que só inserir

crianças com necessidades especiais no mesmo espaço físico de outras crianças não é suficiente para garantir a ocorrência da inclusão, mas que a socialização é benéfica.

A inclusão vivenciada pela pesquisadora também mostra o convívio social com os demais colegas e profissionais da escola como um aspecto benéfico da inclusão, uma vez que o aluno com necessidades especiais terá oportunidade de interagir com pessoas 'normais'.

Assim, essa convivência pode colaborar “com a promoção de aprendizagens diversas, sejam elas de cunho cognitivo, afetivo ou social, bem como para a aquisição de comportamentos normalizantes e socialmente aceitáveis” (SERRA, 2004, p.82).

Através da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas é possível desenvolver na cultura escolar o respeito às diferenças e conseqüentemente contribuir para diminuir ou eliminar o preconceito, que é uma das razões para se praticar a exclusão tanto na escola quanto na sociedade.

Tendo a oportunidade de conviverem socialmente com outras pessoas no interior da escola, os alunos com necessidades especiais também têm a oportunidade de se desenvolverem com os colegas 'normais' da mesma faixa etária, ou seja, outro aspecto positivo da inclusão é permitir que tanto os alunos 'normais' quanto os alunos especiais aprendam com a diversidade.

Assim, segundo Camargo (2007), a inclusão não favorece apenas o desenvolvimento dos alunos especiais, mas o de outros alunos, na medida em que estes outros alunos, ditos 'normais', aprendam e convivam com as diferenças.

De fato, há benefícios na convivência entre alunos especiais e alunos 'normais'. E por parte dos alunos especiais um dos benefícios proporcionados por esta convivência é que ela “possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, (...) as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social” (CAMARGO, 2007, p.20).

Assim torna-se possível que o desenvolvimento do aluno especial seja estimulado pelo o desenvolvimento e comportamento dos demais alunos.

Outro benefício é que inseridos numa escola regular os alunos com necessidades especiais têm “mais oportunidade de interagir e de aprender com a diversidade” (SOUSA, 2008, p. 112), ao contrário do que ocorre nas escolas

especiais nas quais, segundo Sousa (2008), as crianças com necessidades especiais interagem apenas com seus “iguais”.

De modo geral, esta convivência com a diversidade no ambiente escolar propicia ganhos não só para os alunos como também aos professores e demais funcionários da escola, uma vez que estas pessoas têm a oportunidade de conviverem com as diferenças.

Segundo Karagiannis, Stainback & Stainback (1999) citados por Serra (2004) a convivência com a diversidade pode proporcionar uma melhoria na paz social:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999 apud SERRA, 2004, p. 33).

Desta forma, a convivência com a diversidade no ambiente escolar tem seus reflexos dentro da própria sociedade, pois auxilia na constituição da vida das pessoas.

Outro ponto benéfico relativo à inclusão é o fato de que os alunos com necessidades especiais obtêm melhoras significativas no comportamento, no relacionamento e nas habilidades.

Serra (2004) em sua pesquisa descreve a inclusão de Gabriel, uma criança de sete anos de idade com o diagnóstico de autismo, em uma escola regular da rede particular, na qual havia a presença de uma acompanhante pedagógica na turma do Gabriel para auxiliá-lo, quando necessário. Foi relatado, que inicialmente o Gabriel preferia o isolamento, preferia ficar folheando livros e observando as figuras no espaço denominado ‘cantinho da leitura’, porém com a ajuda de seus colegas que sempre o chamava para brincar e executar as atividades, esse isolamento diminuiu e seu relacionamento com demais colegas obteve melhoras significativas. A inclusão contribuiu também para a definição de novas rotinas e com isso Gabriel passou a mostrar-se um pouco mais organizado e concentrado em suas atividades. E essas mudanças eram perceptíveis não só na ambiente escolar, mas também no relacionamento com sua família.

Balduino (2006) estudou a inclusão de deficientes mentais e afirma que a inclusão no ensino regular de pessoas com esta deficiência “é fundamental para que

elas tenham seu desenvolvimento estimulado e possam se constituir plenamente como seres humanos que são” (BALDUINO, 2006, p. 34).

Sousa (2008) analisou os trabalhos de um grupo de pesquisadores, tais como Faleiros (2001), Franca (2003), Gomes (2005; 2006), Morejón (2001), Pieczkowski (2003) e Schramm (2001) e depois dessa análise concluiu que a grande parte desses estudos aponta para a existência de ganhos quanto à aprendizagem escolar dos alunos com deficiência mental que estudam em escolas regulares.

No estudo de Carvalho (2001) citado por Fróes (2007) encontra-se que um dos benefícios provenientes pela a inclusão de alunos com paralisia cerebral são as mudanças positivas de comportamento analisados.

Alguns autores citados anteriormente abordam a inclusão de uma determinada deficiência, mas acredita-se que os benefícios proporcionados por estas inclusões se estendam a outras deficiências.

Outro fato benéfico da inclusão é, segundo Lago (2007), o valor terapêutico da escola:

mais do que um exercício de cidadania, ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico, porque a escola pode contribuir para a retomada da estruturação perdida para o sujeito, na medida em que oferece oportunidade de criar laços sociais (LAGO, 2007, p. 38).

Revière (1995) citado por Giardinetto (2009) defende a educação oferecida pelas escolas como o tratamento mais efetivo para as crianças autistas da mesma forma que Jerusalinsky (2004 apud MARTINS, 2007) defende o fato de que só de crianças autistas estarem na escola já é terapêutico.

Abaixo serão relatadas duas escolas<sup>31</sup> da cidade de Porto Alegre (RS), nas quais as experiências de inclusão de pessoas com deficiência mental estão dando certo, segundo Silva (2007).

#### 2.4.1.1) Casos em que a inclusão, de fato, ocorreu

A primeira delas se dá na ‘Escola Integradora’, uma escola particular que foi fundada por duas terapeutas ocupacionais, por isso, nesta escola há um trabalho interdisciplinar entre saúde e educação. Cada turma é composta por, no máximo, doze alunos devido à limitação do espaço físico. Além de professores e direção, a

---

<sup>31</sup> Os nomes das escolas são fictícios.

escola conta com uma “equipe interdisciplinar composta de terapeutas ocupacionais, psicanalista, psicopedagoga, fonoaudióloga, nutricionista e coordenação pedagógica” (SILVA, 2007, p. 69).

A escola é preparada para receber os alunos com necessidades especiais, pois quando se entra na escola vê, por exemplo, um andador, uma cadeira de rodas, parece até se tratar de uma escola especial, mas não é.

A pedagogia de projetos é utilizada pela escola, pois se acredita que com essa pedagogia é possível trabalhar com o que é melhor de cada um, cada aluno dará sua contribuição com o que sabe fazer melhor.

Há supervisões semanais realizadas individualmente e, além disso, são realizadas reuniões semanais com os professores da educação infantil separadas das reuniões do ensino fundamental. Ainda realiza-se uma reunião geral que conta com a presença de todos os profissionais da escola: professores, secretária, serviços gerais, serventes, coordenadora e direção escolar para que a escola, como um todo, discuta sobre a filosofia da escola e inclusive sobre a inclusão ou alguma deficiência específica.

A escola estimula e até favorece o professor no tempo e na ajuda financeira, para a realização de cursos pequenos ou pós-graduação para formação pessoal.

A segunda escola citada por Silva (2007) é denominada ‘Mundo Inclusivo’ que atende somente crianças da educação infantil. Sua proposta pedagógica é baseada nos pressupostos de Vygotsky<sup>32</sup> e em seu projeto político pedagógico, a escola, deixa clara a importância da inclusão na/para a instituição.

Nesta escola também se utiliza a pedagogia de projetos, pois através deles procura-se atender à necessidade de saber das crianças, favorecendo “a busca do conhecimento e a construção do saber, formando sujeitos autônomos, desejosos de aprender e de conhecer” (SILVA, 2007, p. 74).

Esta escola também se preocupa com a qualificação profissional dos professores, por isso realiza reuniões de equipe para aperfeiçoamento. E seu objetivo inicial com qualquer criança que se matricule no ‘Mundo Inclusivo’ é a socialização e, posteriormente seu desenvolvimento nos aspectos sociais, efetivos e cognitivos.

---

<sup>32</sup> Lev Semyonovich Vygotsky, educador russo, 1896-1934 (FREITAS (org), 1998)

Silva (2007) cita as características das duas escolas que as faz serem bem sucedidas com a inclusão de alunos com necessidades especiais, por exemplo, as mudanças físicas necessárias, o fato de a escola abraçar a inclusão, incentivar a formação dos docentes, mas não cita os ganhos que os alunos com necessidades especiais obtiveram nessas instituições.

O que se percebe é que as escolas, 'Escola Integradora' e 'Mundo Inclusivo', possuem várias características que auxiliam ou facilitam para que realmente ocorra a inclusão. Outros fatores que facilitam a implantação da inclusão serão discutidos nos próximos parágrafos.

#### 2.4.1.2) Alguns aspectos que facilitam o exercício da inclusão

Em primeiro lugar, para se obter sucessos com a inclusão, de acordo com Capellini (2001), são necessárias algumas mudanças na prática das escolas ditas inclusivas:

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, aprendizado cooperativo<sup>33</sup>, elaboração de projeto pedagógico, plano individual de ensino, melhoria da formação profissional, valorização do magistério, apoios centrados na classe comum e não via suplementação, com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização (CAPELLINI, 2001, p. 155).

Pode-se notar que as escolas inclusivas então devem passar por mudanças estruturais, curriculares, físicas e que, os professores, os principais profissionais que atuam na educação dos alunos especiais, também devem mudar sua prática, de forma que propicie o desenvolvimento das habilidades de cada aluno independente de sua deficiência ou limitação.

Carmo (2001 apud SOUSA, 2008) expressa uma visão mais radical para que ocorra a inclusão escolar, para ela é necessário:

Superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira (CARMO, 2001 apud SOUSA, 2008, p. 45-46).

---

<sup>33</sup> Para "o termo aprendizagem, seja colaborativa ou cooperativa, encontramos a utilização com ênfase maior em situações em que a aprendizagem ocorre por meio de interação entre aprendizes, tanto aluno – aluno, quanto professor – professor" (CAPELLINI, 2004, p.86).

É necessário, então, romper com o modelo padrão da educação brasileira, os currículos devem ser modificados para atender as peculiaridades de cada deficiência; que haja interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares para diminuir a distância entre os conteúdos aprendidos na escola; que as atividades sejam “voltadas para a vida prática do aluno, levando-os assim a serem autônomos e independentes” (GLAT & BLANCO, 2007 apud GIARDINETTO, 2009, p.88); que todos os profissionais da escola, não só os professores, estejam preparados para ter “uma atitude em relação a todos os alunos que favoreça o respeito à diversidade, e a organização de uma rotina escolar que favoreça o convívio, a interação positiva, a cooperação e a comunicação entre todos” (CARDOSO, 1997 apud GIARDINETTO, 2009, p.89).

Giardinetto (2009) aponta a matrícula de alunos com necessidades especiais na educação infantil como um fator favorável ao processo de inclusão, pois os conteúdos curriculares dessas séries são mais fáceis de serem adaptados às necessidades do aluno especial.

E complementando essa idéia, Capellini (2001) diz ser importante que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma boa escola regular na fase da educação infantil, para que sua entrada no ensino fundamental seja bem sucedida.

Martins (2007) observou que são fatores facilitadores para a inclusão: “a informação, a formação específica, a presença de um professor auxiliar e o envolvimento da família” (MARTINS, 2007, p. 139).

O envolvimento familiar no processo de inclusão é necessário, principalmente para os alunos que possuem certa limitação ou peculiaridade na fala, como é o caso dos autistas, por isso

é muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções educacionais das crianças portadoras de autismo, especialmente pela peculiaridade da forma de comunicação dos portadores dessa síndrome (SERRA, 2004, p. 25).

E caso as informações sobre as dificuldades do aluno especial não forem informadas corretamente, corre-se o risco de o aluno não ser bem sucedido na escola regular (SOUSA, 2008).

Martins (2007) descreve a presença de um professor auxiliar como outro facilitador para se ter a inclusão. A este processo Capellini (2004) deu o nome de ensino colaborativo, que é a presença de dois professores em uma mesma sala de aula.

Ferreira et al (2007) descrevem o ensino colaborativo como

uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudante (FERREIRA et al, 2007, p.1).

Repartindo assim, entre eles, as responsabilidades, os deveres e as dificuldades apresentadas no ensino das escolas inclusivas. Neste tipo de ensino, o professor da educação regular passa a dividir o espaço da sala de aula com o professor do ensino especial o que permite constantes trocas entre os conhecimentos dos dois profissionais. O tempo de permanência do professor da educação especial na sala de aula e a periodicidade com que frequenta a escola varia de um caso para o outro.

Gerber & Popp (1999) citados por Capellini (2004), buscando analisar a eficácia desse ensino colaborativo afirmaram, segundo a opinião dos próprios alunos de sua pesquisa, que com dois docentes na sala de aula, os alunos eram atendidos mais rápidos e com maior frequência. Já os pais das crianças “também gostaram do fato de que havia dois professores na sala ajudando a explicar a matéria e observando o comportamento de todos os alunos, sentiam-se mais seguros” (GERBER & POPP, 1999 apud CAPELLINI, 2004, p.95).

Nas pesquisas de Giardinetto (2009), Silva (2007), Stainback & Stainback (1999 apud Balduino, 2006) e Carvalho (2004 apud Balduino, 2006), essa parceria, entre professores da educação regular e professores da educação especial, também é citada como um dos fatores importantes para a efetivação da inclusão nas escolas.

Porém de acordo Capellini (2001), Fróes (20007) e Lira (2004) no lugar dessa parceria o que se tem notado é a dicotomia entre o ensino especial e o ensino regular, e esta dicotomia ainda persiste, pois segundo Martins (2003 apud SERRA, 2004, p. 33):

a educação destinada às pessoas com deficiências foi realizada, tradicionalmente, de forma separada daquela dirigida aos alunos considerados normais (...) formaram-se, então, dois sistemas separados: o regular e o especial, envolvendo pressupostos político-educacionais

específicos, formas de administração e pessoal técnico pedagógicos (MARTINS, 2003 apud SERRA, 2004, p. 33).

Desta forma, percebendo os benefícios da parceria entre estes dois sistemas de ensino, é necessário que os professores estejam dispostos a romper com o tradicional, a inovar suas práticas pedagógicas, começar a fazer diferente do que está sendo feito até agora, em busca de uma inclusão que beneficie ao aluno com necessidades especiais.

Vale ressaltar que, anteriormente, foram apresentados os benefícios proporcionados pela a inclusão e os aspectos facilitadores para a implantação da mesma nas escolas, mas deve-se lembrar que em um mesmo caso de inclusão pode haver pontos favoráveis e desfavoráveis, e são estes os pontos apresentados em algumas propostas de inclusão que serão abordados a seguir.

#### 2.4.2) Inclusão: Alguns aspectos desfavoráveis

Nesta seção se fará menção aos pontos desfavoráveis da inclusão escolar, que muitas vezes, estão pautados em casos em que se pensa fazer inclusão, mas na verdade, o que se está fazendo é uma integração, uma inserção do aluno com necessidades especiais no meio escolar, sendo que alguns destes pontos que serão mencionados a seguir se relacionam com os pontos favoráveis apresentados na seção anterior, em se tratando da ausência dos mesmos.

Capellini (2001) em sua pesquisa estudou 89 alunos com diversas deficiências, inseridos em classes comuns do ensino regular público de uma cidade do estado de São Paulo e verificou que a maioria dos alunos especiais (cerca de 86%) possui um rendimento acadêmico menor se comparado com os demais alunos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem não está sendo tão eficaz quanto deveria, para promover futuramente a inserção destes alunos no meio social ou no mercado de trabalho, por exemplo.

Silva (2007) que restringiu seu estudo à inclusão de alunos com deficiência mental afirma que a inclusão escolar ocorre de modo mais efetivo na educação infantil, pois no ensino fundamental exige-se destes alunos uso do potencial cognitivo e de certas habilidades, que quando estas não são aquelas esperadas pelo professor acaba instaurando a exclusão dentro da própria inclusão ou acarretando o baixo rendimento acadêmico conforme corroborado por Capellini (2001), porque segundo Silva (2007):

A partir do momento que são exigidas do aluno as habilidades para ler, escrever e as habilidades matemáticas, instala-se os primeiros sinais da dificuldade e muitas vezes, acaba-se vivenciando a exclusão, com a saída do aluno da escola, ou a exclusão que se instala na suposta inclusão (SILVA, 2007, p. 158).

Além desta exigência maior dada no ensino fundamental à leitura, à escrita e às habilidades matemáticas, outro fator que coloca em xeque a inclusão neste nível de ensino é a seriação, como apontado por Sousa (2008)

é inconcebível que o aluno com deficiência mental aprenda ou se desenvolva numa escola em que o tempo de ensino e aprendizagem seja o mesmo para todos, e certamente uma escola seriada não contempla a inclusão como uma política educacional (SOUSA, 2008, p.123).

Portanto de forma até contraditória nota-se, muitas vezes, a exclusão presente em algumas escolas que supostamente se dizem inclusivas, pois o aluno especial que não consegue se 'enquadrar' no que é esperado pela escola acaba sendo deixado à distância e à margem do processo educacional, pois um tipo de 'comparação' com o aluno comum passa a ser estabelecido, ainda que de forma não declarada.

Silva (2007) neste aspecto intensifica sua contribuição ao pontuar o seguinte:

As escolas acolhem esses alunos, acreditando incluí-los, mas, muitas vezes, acabam por excluí-los, pois se deparam com extremas dificuldades para interagir no processo ensino e aprendizagem frente às diferenciadas características do aluno com deficiência mental. Fica demonstrado, então, que sob o manto da tão discutida e debatida falta de formação anunciada por todos os professores, o que se percebe ainda, é a evidência de rótulos e estigmas fortemente arraigados no imaginário social de cada profissional, ou seja, o preconceito como construção social (SILVA, 2007, p. 159).

Desta forma torna-se necessário o preconceito ser revisto para chegar a ser eliminado, para que a inclusão possa ocorrer de maneira mais eficaz, sem que não recaia sobre os alunos especiais o rótulo de que são incapazes de aprender algo, sem que sejam discriminados por causa de sua deficiência.

A igualdade, entre os alunos 'normais' e alunos especiais, tão defendida pela Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, em 2001, ao declarar que "as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, (...) emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano" (BRASIL, 2001, p.2), não tem sido praticada em algumas escolas inclusivas.

A seguir, portanto, serão abordadas algumas experiências de 'inclusão', nas quais a igualdade cede lugar para a desigualdade, para o abandono e para o isolamento dos alunos com necessidades especiais dentro do próprio espaço escolar, o qual deveria ser palco de uma proposta de inclusão de fato.

#### 2.4.2.1) Casos em que a inclusão deixou a desejar

O primeiro deles está presente na pesquisa de Silva (2007), que analisou a inclusão de três alunos com deficiência mental nas escolas regulares em que estudaram antes de ingressar numa escola estadual especial, na qual atua na vice-direção, na cidade de Porto Alegre (RS).

O primeiro aluno analisado foi H. que até os 6 anos de idade frequentou a escola fundada pela própria mãe. De 6 a 10 anos estudou em duas escolas regulares da rede particular, sendo que a última foi a que apresentou maiores problemas para trabalhar com a inclusão apesar de a direção afirmar que a escola estava preparada para tal proposta. Havia inclusive um projeto inclusivo ótimo no papel, mas que aos poucos, na prática foi se mostrando muito diferente.

Nesta escola o material que H. levava para as aulas não era usado na sala de aula, e a justificativa dada, tanto pela professora, quanto pela orientadora era que H. não entregava o material a ser utilizado na aula; as outras crianças levavam atividades para serem feitas em casa, e o H. não ganhava estas atividades; nem mesmos nos cadernos levados para a sala de aula haviam atividades feitas por H., mas apenas alguns desenhos soltos, algumas vezes chegou a dormir dentro de sala, pois, segundo a mãe dele, ficava totalmente sem atividades e, desta forma, abandonado sentia sono. Já alguns de seus colegas, o tratavam como incapaz, chegando ao ponto de um aluno pegar sua pasta, outro sua bolsa e um último encaminhá-lo até seu lugar, durante a entrada na sala de aula.

Diante desses fatos, a mãe de H. afirma que seu filho foi "excluído na escola, ele não participava de atividades. Neste período o H. parou de escrever o nome, começou a dizer que não sabia fazer, que não conseguia, que não podia" (SILVA, 2007, p. 92).

Quando questionada pela pesquisadora sobre a questão legal da inclusão, a mãe de H. afirma que

Penso que a lei é uma utopia. As pessoas não estão preparadas. O ideal é as pessoas, primeiro serem educadas para a não discriminação. Eu tive um

filho com problemas, pode acontecer com qualquer um, e quantos não ficam com problemas depois. É preciso trabalhar a conscientização das pessoas. Os professores devem querer, devem estar preparados (SILVA, 2007, p. 93).

Desta forma, considerando tal opinião, a concepção de inclusão desta mãe, pode ser descrita da seguinte forma:

Uma escola inclusiva certamente não teria turmas grandes. Os professores estariam preparados e querendo trabalhar com a inclusão, recebendo formação, estudando, buscando fazer o melhor para cada aluno. (...) Uma escola onde não se fizesse as coisas pelo o aluno, mas que ele pudesse fazer, da forma que conseguisse e que isso fosse valorizado e ao mesmo tempo exigisse dele o melhor que pudesse dar (SILVA, 2007, p. 93).

Então, depois desta experiência frustrada de inclusão em uma escola regular a mãe decidiu matricular H., aos 12 anos de idade, numa escola especial e desde então ela tem percebido os progressos em seu filho, ele voltou a demonstrar interesse pelas letras e pela aprendizagem, ou seja, está conseguindo se desenvolver apesar de suas limitações e dificuldades.

O segundo aluno pesquisado por Silva (2007) foi R. que desde pequeno fez estimulação precoce; de 2 a 8 anos de idade estudou em uma escola maternal de uma amiga de sua mãe e aos 8 anos foi matriculado em uma escola regular particular frequentando a educação infantil, em função de seu desenvolvimento. No ano seguinte, na então 1ª série do ensino fundamental, iniciaram os problemas com relação à inclusão de R.

O primeiro deles foi quando a professora do R. disse à mãe dele que seu filho jamais iria aprender a ler e a escrever, e se agravou quando a mãe de um colega de sala de R. contou a ela alguns acontecimentos a respeito de seu filho na escola. Essa outra mãe relatou que R. saía da sala porque as professoras deixavam e ia para o pátio, para a chuva e só saía de lá quando alguma professora não concordava com tal situação e o tirava do pátio e o encaminhava até a biblioteca, local no qual ele ficava todas as tardes. Desta forma, a mãe de R. ficou sabendo disso só algum tempo depois.

Diante destes acontecimentos a mãe do R. decidiu retirá-lo da escola e depois de várias buscas optou por matriculá-lo, aos 11 anos de idade, em uma escola estadual especial na qual R., segundo sua mãe, se sente feliz e já aprendeu a ler e a escrever.

Desapontada sobre a inclusão, a mãe do R. relata que:

Entendo que a legislação está posta, mas não me diz nada, porque as professoras não estão preparadas, os colégios, as mães dos alunos, os alunos não estão preparados. Isso é uma barreira bem grande. Só a lei não diz nada. Inclusão deveria ser aceitação total. Não olhar diferente, com pena. (...) Uma Escola Inclusiva seria uma escola que aceitasse de todo o R., que ajudasse nas dificuldades dele de aprendizagem, que ele tivesse amigos, que ninguém olhasse atravessado. Inclusão em todos os sentidos (SILVA, 2007, p. 99).

O último aluno pesquisado por Silva (2007) foi D. que sempre frequentou escolas regulares e em todas elas era tido como agressivo, por isso nunca chegou a ficar um ano em nenhuma das escolas em que estudou, e, além disto, as escolas alegavam que ele não tinha comportamento adequado e convidava a mãe a retirá-lo da escola.

Em um das escolas que D. estudou, a mãe por trabalhar no mesmo local, presenciou o isolamento do próprio filho durante algumas atividades:

Quando eu fui trabalhar nessa escola, eu vi o D. brincando sozinho em todas as brincadeiras. Eu vi o D. sendo extremamente agredido. Eu o vi recebendo cinco tapas tipo “murros” na cara. A professora estava sempre de mãos dadas com ele, para ele não fugir. Quando ele fugia, ele ia jogar bola sozinho. Ele sempre estava querendo uma bola pra ir chutar na cancha<sup>34</sup> e ia sempre chutar sozinho. Não tinha ninguém do lado dele para brincar, ninguém. Nenhuma criança se aproximava dele (SILVA, 2007, p. 104).

Diante deste tipo de exclusão a mãe o retirou dessa escola e ainda teve outra experiência de inclusão insatisfatória na próxima escola regular, pois a

escola dizia ser inclusiva, mas havia preconceito. Inclusiva talvez para aqueles calminhos que eu via circulando por ali, que usavam cadeira de rodas. A escola inclusiva não é para todos? Até para os mais agitados. A escola regular não dá conta dos alunos “especiais” (SILVA, 2007, p. 106).

Para a mãe de D. uma escola inclusiva,

deveria ser um espaço de tolerância, onde a criança deveria ser aceita do jeito dela. Deveria ter intervenções pedagógicas adequadas. O que acontece, é que a criança tem a sobra do tempo do professor, um ou dois minutos de carinho real, fica largada sem atendimento específico. Há um abismo entre o que se fala, o ideal e o que faz (SILVA, 2007, p. 107).

---

<sup>34</sup> Segundo o dicionário Aurélio cancha significa: 1.Pista preparada em terreno plano, para carreiras ou corridas de cavalos. 2.Espaço, lugar.

Depois desta experiência, aos 9 anos de idade, a mãe de D. o matriculou em uma escola estadual especial por acreditar que esta atenderia melhor as necessidades do filho, que o faria ser aceito. Nesta escola, os professores souberam trabalhar com o lado agressivo de D., o que refletiu em mudanças positivas em seu comportamento.

É possível perceber, portanto, nos 3 alunos pesquisados por Silva (2007), que nas escolas ditas inclusivas, muitas vezes, o que predomina é a exclusão, ou seja, isto acontece mesmo nas instituições que se dizem preparadas e até apresentam projetos inclusivos. Porém este fato é prejudicial aos alunos com necessidades especiais que se matriculam e que não recebem o atendimento necessário e específico para o seu desenvolvimento, o que acarreta no seu isolamento e no atraso da aprendizagem de certos conteúdos.

Além disso, o fato de se ter leis que regulamentam a educação especial não é suficiente para garantir que realmente a inclusão seja realizada. Nos relatos anteriores vê-se que “só a lei não diz nada” é necessário muito mais. É preciso que os professores, alunos, pais, todos queiram e busquem estar preparados para conviver, sem discriminação, com alunos com necessidades especiais.

Outra autora que relata experiências contraditórias, a respeito da inclusão é Suplino (2007) que estudou a inclusão de dois alunos autistas em salas regulares de duas escolas da rede privada da cidade de Rio de Janeiro (RJ), uma na zona norte da cidade e outra na Baixada Fluminense.

Suplino (2007), em suas observações em salas de aula, notou também alguns eventos em que os alunos autistas ficavam isolados dos seus respectivos colegas de sala, e outros em que simplesmente parecia que eles não estavam ali, apesar de estarem, era como se fossem transparentes para os demais alunos.

Às vezes, estes alunos se comportavam de modo inadequado durante as aulas, mas as professoras não os corrigiam o que “contribuiu para afastá-los ainda mais e privá-los das vivências que transcorriam em sala” (SUPLINO, 2007, p. 119), e esse alheamento das professoras frente aos comportamentos indesejados destes alunos especiais se dava, frequentemente, porque estes pareciam invisíveis aos olhos das professoras.

Diante dessa ‘invisibilidade’ dos alunos especiais, Suplino (2007) questiona “Por que as professoras ‘não viam’? Por costume? Comodismo? Por não saberem o que fazer?” (SUPLINO, 2007, p. 117).

Segundo a mesma autora, a resposta para tais questionamentos é que a escola “não está se transformando para receber e lidar com os alunos com deficiência, ou, pelo menos, não num ritmo condizente com a demanda que a ela se impõe nesse momento histórico” (SUPLINO, 2007, p. 143), por isto que a inclusão ainda apresenta várias falhas.

Lira (2004) relata a inclusão de outros dois alunos autistas em uma escola pública localizada na Baixada Fluminense (RJ), em que há também o isolamento como um fator predominante na inclusão. A autora descreve que alguns hábitos criados pela própria professora, como forma de proteção a estes alunos especiais, acabava os excluindo dos demais alunos conforme descrito abaixo:

O cuidado com os alunos e a forma como os protegia de possíveis “tumultos” denotavam uma preocupação, que se, por um lado, os protegia, por outro, os isolava, pois reduzia a participação com os outros, restringia o tão importante contato face a face que poderia ser vivido no momento em que estivessem sentados juntos no refeitório. Assim, o contato dos alunos autistas com os demais alunos era reduzido a breves instantes, ocorridos após a merenda, quando encontravam com os outros alunos no pátio e no *hall* principal. Nessas ocasiões invariavelmente procuravam cantos para sentar ou simplesmente observavam as pessoas e o movimento sem estabelecer contatos mais próximos (LIRA, 2004, p. 18-19).

Nota-se que a proteção excessiva da professora, acabou por privar os alunos autistas de interagir e conviver com outros alunos, uma vez que para eles evitarem ‘tumultos’, a professora os levava ao refeitório em horário diferenciado dos demais alunos.

Pedroso (2001 apud FRÓES, 2007, p. 75) realizou sua pesquisa sobre a inclusão de pessoas surdas em escolas regulares, e afirma que a escola regular e pública como se encontra hoje, dificilmente conseguirá suprir as necessidades destes alunos especiais. Enfatiza ainda que nas escolas regulares em que os alunos surdos estão incluídos, as atividades propostas a estes alunos se limitam a atividades de cópias, o que os mantém ocupados, porém fora da dinâmica escolar. E tudo isso, segundo Pedroso (2001 apud FRÓES, 2007, p. 75) “contribui para que os alunos surdos vivam, nas salas de aula comuns, experiências de segregação, discriminação, desigualdade, e abandono, as quais se opõem à implementação de uma Escola para Todos e uma educação inclusiva”.

Assim, nos casos de inclusão citados anteriormente, independente da deficiência focada em cada estudo, percebe-se o despreparo de profissionais para

trabalhar com os seus alunos com necessidades especiais; o abandono e isolamento a que são levados estes alunos, no ambiente escolar; a presença de uma lei que, muitas vezes, tem vigorado somente no papel fazendo com que na prática a inclusão se torne uma proposta exclusiva, inviabilizando até mesmo a inclusão social, que foi um dos pontos positivos mais citados por diversos autores como benefício trazido pela a inclusão de alunos especiais em salas de aula regulares.

Nestes casos em que a inclusão se torna exclusão surgem alguns aspectos que dificultam a efetivação da inclusão que se quer, os quais serão relatados a seguir.

#### 2.4.2.2) Alguns obstáculos para se fazer inclusão

Um dos aspectos mais recorrentes que dificultam a realização da inclusão mencionados nos estudos de alguns autores tais como Lazzeri (2010), Serra (2004), Sousa (2008), Lago (2007), Martins (2007) e Suplino (2007) é o despreparo dos professores frente à educação inclusiva, o sentimento de incapacidade e impotência ao lecionar para alunos com necessidades especiais, sejam elas quais forem.

Lago (2007) corrobora com estas idéias ao afirmar, quanto à educação de alunos, com necessidades especiais, que

Os professores costumam referir que a formação universitária e as práticas tradicionais de ensino não dão conta do aluno que se encontra em sua sala de aula. Isto faz com que se sintam, muitas vezes, sobrecarregados e impotentes mediante as problemáticas que se colocam no cotidiano (LAGO, 2007, p.54).

E quanto a isso, uma dessas problemáticas é a inclusão e diante desta proposta, de acordo com Lira (2004), deve-se priorizar “a formação do professor, pois sem ela nenhum projeto, nenhum currículo, nenhuma estratégia tem sentido.” (LIRA, 2004, p. 4). Sendo assim, nenhuma inclusão terá grandes êxitos sem uma formação adequada dos professores, portanto deve priorizar a formação dos mesmos.

Suplino (2007) em sua pesquisa cita vários autores cujos estudos destacam a inexperiência e o despreparo dos docentes que lecionam tanto no ensino regular quanto no ensino especial e menciona ainda que o conhecimento, a capacitação e a formação de professores que trabalham com a inclusão não são, por si só,

elementos suficientes para se obter êxito na inclusão, porém são considerados necessários para se ter uma inclusão bem sucedida.

O que Serra (2004) afirma em seu trabalho é que a proposta inclusiva tem chegado às escolas antes da preparação dos docentes para trabalhar com os alunos com necessidades especiais e a solução encontrada tem sido capacitar esses profissionais, mesmo em serviço, através de programas de formação continuada.

Mas vale ressaltar que, segundo Martins (2007), nenhum curso oferece uma receita pronta de como trabalhar com os alunos especiais, com destaque para os autistas. Mas é possível estender esta afirmação de Martins (2007) a todos os alunos especiais seja qual for a deficiência. É no cotidiano escolar, nas lutas e conquistas diárias que o professor vai desvendando os melhores caminhos a serem percorridos para desenvolver o seu trabalho com os alunos com necessidades especiais, proporcionando a estes o desenvolvimento de suas habilidades.

Perrenoud (2002 apud SUPLINO, 2007, p.146) afirma que “a formação, inicial e continuada, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais”, o que contribui direta ou indiretamente para o desenvolvimento da proposta de inclusão nas escolas.

Vale ressaltar que vários professores, frente à dificuldade em lecionar para alunos com necessidades especiais, se acomodam justificando que não foram formados nem preparados para trabalhar com tais alunos, ao invés de procurarem formação e informação a respeito da deficiência do aluno especial para realizar um trabalho de qualidade que promova o desenvolvimento do mesmo.

No caso deste trabalho, a pesquisadora por ter um aluno autista dedicou-se ao estudo desta deficiência para entender melhor seu aluno e transformou seu interesse em objeto desta pesquisa abordando a inclusão de alunos autistas em sala regular, ou seja, as dificuldades, a inexperiência em trabalhar com os alunos com necessidades especiais foram fatores determinantes para a elaboração desta pesquisa.

Desta forma, diante do despreparo para realizar a inclusão, há professores que buscam se aprimorar, estudando ou fazendo cursos para aprender a trabalhar com os alunos especiais e adentrando a reflexão sobre o tema, enquanto há outros que não se consideram aptos para trabalhar com tais alunos e que, de certa forma, não procuram se aprimorar seja pela falta de tempo ou de interesse mesmo.

Outro fator, conforme estudos de Lago (2007), Serra (2004), Balduino (2006) e Silva (2007), que dificulta o exercício da inclusão nas escolas regulares são as mudanças que se fazem necessárias no ambiente escolar, mudanças não só arquitetônicas, mas também atitudinais, pois

Uma escola regular, tal como se encontra estruturada hoje, não se torna automaticamente uma escola inclusiva somente por admitir alguns alunos com deficiência em suas turmas. Uma escola só se torna inclusiva depois que se reestrutura para atender à diversidade dos alunos em suas necessidades especiais, em suas habilidades e estilos de aprendizagem. (SILVA, 2007, p. 55).

Silva (2007) e Balduino (2006) fazem menção serem necessárias às adaptações curriculares para atender as necessidades e as especificidades de cada aluno com necessidades especiais nas salas de aula.

E segundo Carvalho (2003 apud SILVA, 2007, p. 138), estas adaptações curriculares podem ser entendidas como “estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem dos alunos respeitando, principalmente, o ritmo de cada um”.

Mas só as mudanças no currículo não são suficientes para garantir a inclusão. É preciso mudanças físicas no espaço escolar como rampas de acesso e banheiros adaptados para deficientes físicos, a indicação de certos lugares em Braille e Libras para os deficientes visuais e auditivos, respectivamente, entre outras modificações. Além disso, é necessária uma preparação dos profissionais da escola, principalmente dos professores, dos alunos e dos pais dos alunos que conviverão com estes alunos com necessidades especiais.

Desta forma, é preciso eliminar qualquer tipo de preconceito e discriminação para que as barreiras da inclusão sejam superadas proporcionando a plena efetivação da mesma. E isto deve estar pautado numa construção lenta e coletiva!

E para se trabalhar com a inclusão, segundo Beyer (2005) e Baptista (2002) citados por Silva (2007), é de fundamental importância que se tenha um número reduzido de alunos. Estes autores sugerem turmas com, no máximo, 20 ou 25 alunos já contando com os 2 alunos especiais incluídos nesta turma.

Suplino (2007) em sua pesquisa cita que concepções errôneas a respeito da inclusão também dificultam a viabilização de tal proposta, pois muitos professores entendem inclusão como apenas a introdução física do aluno especial e como consequência desta postura poucas iniciativas são realizadas a fim de promover trocas positivas entre os alunos especiais e os demais alunos.

Para se analisar os aspectos favoráveis e desfavoráveis da inclusão vivenciada pela a autora deste trabalho, foi realizado estudo de caso com o aluno autista, presente em sua sala de aula. No próximo capítulo, serão abordados os procedimentos adotados nesta pesquisa, para tanto.

### 3 – DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Pretende-se neste capítulo descrever as etapas de desenvolvimento da presente pesquisa, passando a detalhá-las.

#### 3.1) Como se realizou a pesquisa?

Nesta pesquisa será analisada a inclusão de um aluno autista - Leo<sup>35</sup> - no ensino regular e a metodologia utilizada para realizá-la foi o estudo de caso, como denominado por Bogdan & Biklen (1994) e Flick (2009).

Para este estudo foi feito inicialmente um contato com a mãe do Leo, para explicar-lhe os objetivos da pesquisa, pois é ela quem acompanha o filho até a escola todo dia, já que o pai dele sai para trabalhar. Depois desta conversa ela preencheu a ficha de identificação do aluno (Anexo 2) e assinou o termo de consentimento da pesquisa (Anexo 1) e levou uma cópia para que seu esposo assinasse, caso concordasse com a pesquisa.

Ambos concordaram e assinaram o termo de consentimento da pesquisa, pois para eles, esse trabalho é um meio para obterem mais informações sobre o autismo, como lidar com suas características e comportamentos.

Já nos primeiros contatos com a mãe do Leo, várias informações da vida diária do filho foram repassadas à pesquisadora, a qual na posse destas informações organizou um cronograma de pesquisa estruturado da forma descrita adiante.

Foi feita assim, uma entrevista semi-estruturada com a mãe do Leo, em sua própria residência, em um horário em que Leo não estava em casa, pois a mãe justificou-se dizendo que não gostava de falar do filho na presença dele. Apesar de Leo ter o pai, com quem tem um bom relacionamento, segundo a mãe, ele não participou da entrevista por estar no horário de trabalho e também por se sentir um pouco tímido.

Nesta entrevista foram abordados os seguintes temas: a infância do Leo, sua entrada na escola, as mudanças ocorridas na fase escolar, o contato com as outras pessoas e sua comunicação com as mesmas.

---

<sup>35</sup> Neste estudo, o aluno autista terá o pseudônimo de Leo.

A entrevista foi filmada e posteriormente transcrita para uma melhor análise das informações.

A pesquisadora acompanhou duas idas do Leo à APAE, levando consigo o termo de apresentação a esta instituição (Anexo 6) e observou as atividades desenvolvidas neste ambiente e como se dava a participação do Leo nas mesmas.

Foi possível também conversar com alguns profissionais responsáveis pelo trabalho com Leo na APAE com o intuito de conhecer as atividades desenvolvidas com o mesmo e os progressos obtidos por parte dele desde 2001, ano em que ele começou a frequentar a instituição.

Concomitante a esta fase da pesquisa, foi repassado aos professores da escola regular das disciplinas de Artes, Educação Física e Informática da escola regular, um questionário (Anexos 3, 4 e 5, respectivamente) indagando sobre como Leo se comporta em suas aulas. A escolha por estas disciplinas foi feita com base no fato delas serem disciplinas, nas quais não se exige muito do Leo, o uso de suas funções cognitivas, da abstração, de um conhecimento prévio e de maior nível de concentração, pois são nestas áreas em que Leo apresenta as maiores dificuldades.

Além destas tarefas, a pesquisadora, como professora do Leo, manteve-se atenta a todos os comportamentos e mudanças ocorridas com ele não só durante suas aulas, mas em todo o ambiente escolar.

E, por se ater aos fatos ocorridos em sala é que a pesquisadora–professora viu a necessidade de elaborar um questionário a partir de uma discussão com os alunos da turma do Leo a respeito da inclusão. Ela elaborou o '*Questionário Infantil*<sup>36</sup> (Anexo 7) e o aplicou a 15 alunos, inicialmente, para fazer um teste preliminar e depois, com algumas alterações, aplicou-o aos demais alunos da turma, totalizando 23 questionários.

### 3.2) Seleção e descrição do aluno Leo

O aluno escolhido para esta pesquisa, o Leo, foi diagnosticado como autista aos três anos de idade, e no momento da pesquisa está com 17 anos de idade. No ano de 2010, em que se iniciou a pesquisa, ele se encontrava matriculado em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, no turno da manhã na escola pública

---

<sup>36</sup> Foi denominado assim, pela pesquisadora e aqui, neste estudo, por lançar mão de uma linguagem adaptada à idade e ao nível de compreensão dos alunos, com o intuito de facilitar a interpretação deles às questões propostas e, conseqüentemente, uma resposta genuína imediata às mesmas.

municipal, da cidade de Juiz de Fora, MG, a qual frequenta desde aos cinco anos de idade.

Leo é relativamente calmo, mas de vez em quando entra em crise, sendo necessário levá-lo para o hospital. Para minimizar estas crises toma medicamento específico<sup>37</sup>, que o ajuda a ficar mais calmo. Além deste medicamento, ele ainda toma outros dois<sup>38</sup>: um deles serve para potencializar o sono e o outro, o ajuda a controlar a urina.

Leo mora no mesmo bairro da escola, com seu pai, que é vendedor autônomo, a mãe, dona de casa e o irmão mais velho de 25 anos. Segundo sua mãe, ele não mantém contato com nenhum outro familiar, a não ser uma tia, que sempre o ajuda nos momentos de crise, meio como uma segunda mãe para Leo.

Em casa, a mãe relata que o filho é rotineiro, organizado e que possui audição aguçada, ouve os mínimos barulhos. Devido a isso, muito barulho, palavrões e tumultos o deixam mais agitado e quando há alguma discussão em casa, então, é motivo para ele desencadear uma crise.

Na sala de aula, Leo é um aluno muito calmo, não demonstra agressividade, permanece sentado o tempo todo durante a aula, só levanta quando vai jogar lixo na lixeira, sair de sala para alguma atividade, ir ao banheiro ou beber água.

O que se percebe em seu comportamento de diferente é: mania de cheirar os objetos e os cabelos das pessoas; ficar batendo nos objetos com movimentos repetitivos; movimentar a cabeça de forma diferenciada e, às vezes, ficar falando bem baixinho 'certas palavras' não tão inteligíveis.

### 3.3) Os locais públicos da pesquisa

#### 3.3.1) A escola

Um dos locais de realização desta pesquisa foi a escola pública municipal<sup>39</sup> na qual o Leo está matriculado, construída no início dos anos 80 para atender as crianças da educação infantil do bairro.

Com o passar do tempo, a escola foi se ampliando para atender as novas demandas e atualmente oferece turmas de educação infantil, de ensino fundamental

---

<sup>37</sup> Neolepitol gotas, 1%.

<sup>38</sup> Protamezina e Imipramina.

<sup>39</sup> Escola Municipal Professor Oscar Schmidt, situada no bairro Santa Rita de Cássia na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

de 1° ao 9° anos e de educação de jovens e adultos (EJA) envolvendo a síntese do ensino fundamental e médio.

O Leo não é o único aluno com deficiência matriculado em classe regular desta escola; há ainda no turno da manhã, outro aluno autista e uma aluna surda que estudam numa mesma turma de 6° ano e no turno da tarde, um aluno cadeirante.

Na escola, no ano de 2010, iniciou-se a implantação da sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dedicada aos alunos com necessidades especiais matriculados na própria escola e em outra, do entorno do bairro. A legislação brasileira garante a “matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola” (BRASIL, 2009, Art. 10. Inc. II), ou seja, o AEE não é específico só para os alunos da escola, abrange sim, a todos os outros alunos da comunidade que necessitam desse atendimento educacional especializado.

O profissional destinado para a docência no AEE da escola fez, junto à Secretaria Municipal de Educação, de Juiz de Fora, MG, vários cursos a respeito de algumas deficiências e sabe, por isso, como oferecer atendimento a cada uma delas. Teve acesso, nos cursos, às legislações brasileiras e aos documentos internacionais que dispõem normas a respeito da educação especial e do AEE.

A sala de Recursos Multifuncionais já está sendo montada com vários equipamentos disponibilizados pelo Governo Federal, já que é esta a instância responsável por “garantir que as escolas tenham salas de recursos multifuncionais, de maneira a possibilitar o acesso de alunos com deficiência” (BRASIL, 2007, Art.2, Inc.VI).

Alguns desses equipamentos são: computador, impressora, teclado com colméia<sup>40</sup>, material dourado, alfabeto braile, dominó tátil, mesa redonda com quatro cadeiras, armário, quadro-branco dentre outros que compõem a listagem elaborada pelo MEC que contém 33 itens e a previsão para o início do funcionamento desse atendimento na escola é no primeiro semestre de 2011.

---

<sup>40</sup> “Trata-se de uma placa de plástico ou acrílico com um furo correspondente a cada tecla do teclado, que é fixada sobre o teclado, a uma pequena distância do mesmo, com a finalidade de evitar que o aluno com dificuldades de coordenação motora pressione, involuntariamente, mais de uma tecla ao mesmo tempo. Esse aluno deve procurar o furo correspondente à tecla que deseja pressionar” (FILHO & DAMASCENO, 2006, p.29)

Com a oferta do AEE, a escola dá um passo significativo em busca de apoio e assistência aos alunos com deficiência, mas por outro lado, o espaço físico da escola ainda precisa de adaptações como rampas de acesso e banheiro adaptado para cadeirantes. No caso, o aluno cadeirante que estuda na escola ainda não está amparado por este tipo de acesso.

Aos poucos, as mudanças vão acontecendo, transformando a escola em um local mais acessível a todos os alunos.

### 3.3.2) A APAE

Outro local em que se deu parte da pesquisa foi a APAE. Leo frequenta esta instituição desde os oito anos de idade e atualmente comparece em dois dias da semana: terças-feiras de 13:00h às 14:30h e quintas-feiras de 13:30h às 15:00h. Lá, as atividades desenvolvidas com Leo são: ludoterapia (na área de psicologia), psicomotricidade, terapia ocupacional e hidroterapia. No ano de 2011 iniciou-se nesta instituição as aulas de capoeira, às quais, Leo participa.

### 3.4) Procedimento da coleta de dados

Após a concordância dos participantes em realizar a pesquisa deu-se o início à coleta de dados que terão seus passos descritos a seguir.

#### 3.4.1) Entrevistas semi-estruturadas<sup>41</sup>

As duas entrevistas realizadas com a mãe do Leo foram semi-estruturadas, possibilitando, dessa forma, que durante as mesmas outros temas que não estivessem presentes no roteiro da entrevista, fossem da mesma forma abordados.

Estas entrevistas foram filmadas para que as expressões corporais da entrevistada também fossem registradas e analisadas posteriormente.

---

<sup>41</sup> Nesta modalidade, o entrevistador elabora as questões a serem levantadas, constituindo o chamado guia de entrevista, o qual deve servir como uma orientação à pesquisa e “é necessária uma medição permanente entre o curso da entrevista e o guia de entrevista”, para que o entrevistador não siga fielmente o guia, de modo que, impeça-o de serem obtidas informações não referenciadas nele, mas também, que não deixe de segui-lo, de forma que a entrevista tome um rumo diferente do esperado, ou seja, o entrevistador deve “tentar mencionar certos tópicos apresentados no guia da entrevista estando, ao mesmo tempo, aberto ao modo individual do entrevistado de falar sobre esses tópicos e outros de relevância para ele” (FLICK, 2009, p.106). Agindo assim, o entrevistador enfrenta a dúvida de quando deixar o entrevistado divagar em seus pensamentos, e de quando trazê-lo de volta à realidade do guia de entrevista.

O uso de câmeras filmadoras, para a coleta de dados em movimento, nesta pesquisa, se justifica pela finalidade dada a elas por Mead (1963) citada por Flick (2009), pois:

Elas permitem gravações detalhadas de fatos, além de proporcionar uma apresentação mais abrangente e holística de estilo de vida e condições. (...) Podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou complexos para o olho humano. As câmeras também permitem gravações não-reativas das observações, e por último, são menos seletivas do que as observações” (MEAD, 1963 apud FLICK, 2009, p. 162).

Desta forma, as câmeras evitam a subjetividade que pode haver na observação do entrevistado durante a pesquisa por parte do entrevistador, pois “as câmeras são incorruptíveis no que diz respeito a sua percepção e documentação do mundo: não se esquecem, não se cansam e não cometem erros” (FLICK, 2009, p. 163).

A filmagem da entrevista foi transcrita, ou seja, os dados visuais foram transformados em texto, a fim de que, nenhuma informação passasse despercebida pela autora para que depois fosse analisada segundo os interesses desta pesquisa.

Na busca de uma melhor exatidão com o que foi filmado, os trechos da entrevista, citados neste estudo, foram transcritos com as pausas, com os gestos e reações do entrevistado.

#### 3.4.2) Questionários

Foram aplicados dois questionários<sup>42</sup>: um deles foi entregue a três professores do Leo de diferentes disciplinas – Artes, Educação Física e Informática - e o outro foi entregue aos demais colegas de turma.

#### 3.4.3) Conversas informais

Nesta pesquisa, a autora obteve informações importantes a respeito do Leo e sua inclusão por meio de conversas informais com outros professores seus, com alguns colegas de turma e alguns profissionais da APAE que o atendem semanalmente, sendo que estas conversas foram anotadas, em diário de campo, tão logo aconteceram.

---

<sup>42</sup>O questionário entregue aos professores foi redigido em forma de perguntas abertas proporcionando a eles maior liberdade para respondê-las, e o que foi entregue aos alunos, denominado aqui de ‘Questionário Infantil’, foi composto de perguntas mistas: os alunos foram convidados a responder a 2 perguntas fechadas e em seguida, a justificá-las.

#### 3.4.4) Observação participante

De acordo com Flick (2009), a observação “permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre” (p. 52), por isso a pesquisadora, como a professora de matemática do Leo, tentou observá-lo em vários momentos na escola, no dia a dia e não apenas em suas aulas de matemática.

Denzin (1989b) citado por Flick (2009) define a observação participante como:

Uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas, e a introspecção. (DENZIN, 1989b apud FLICK, 2009, p. 152).

Na observação participante, o pesquisador é capaz de influenciar o que é observado justamente devido a sua participação, pois ele tem “a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (YIN, 2001, p.122).

A pesquisadora assim pôde observar o Leo, em outros ambientes da escola, externos à sala de aula, como, por exemplo, no refeitório durante a merenda e na quadra de esportes, durante as aulas de educação física ou em algum outro evento promovido pela a escola.

O objetivo destas observações foi constatar como o Leo se comportava nesses ambientes; como os seus colegas de sala ou de outras da escola se relacionavam com ele; também verificar detalhes da relação dos professores, da coordenadora pedagógica, da diretora e de outros profissionais da escola com o Leo nesses espaços, que permitiam mais acesso a ele do que no interior da sala de aula, quando sua interação ficava sempre restrita ao professor e colegas de sua própria sala.

#### 3.5) Jogos matemáticos desenvolvidos

Um dos objetivos desta pesquisa é a elaboração de um conjunto de jogos matemáticos, para a execução de algumas atividades matemáticas de conteúdos relacionados ao currículo do 7º ano do ensino fundamental, para ser trabalhado junto ao Leo, matriculado na turma de ensino regular deste nível de escolaridade na escola pública, municipal, da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, como detalhado aqui, anteriormente.

A maior dificuldade apresentada pela pesquisadora na elaboração deste conjunto de jogos foi devido ao fato do Leo não correlacionar os números, por exemplo, ao se dar a ele um cartão escrito 5 e perguntar qual é esse número ele poderá responder 2. O único número que ele identifica é o 0 (zero), fruto de trabalho insistente ao longo de um ano inteiro (2009) de atividades envolvendo os números, com ênfase ao 0 (zero), em que Leo teve a mesma professora pesquisadora como sua professora regular de matemática.

As atividades realizadas com Leo no decorrer do ano de 2009 foram elaboradas com a ajuda de uma estagiária cedida pela prefeitura de Juiz de Fora, MG, que prestava monitoria, na própria sala de aula, aos alunos portadores de necessidades especiais na escola. Sendo à época, a pesquisadora inexperiente em se trabalhar com alunos especiais, e não ter tido uma formação adequada e direcionada para atuar nessa área, foi a estagiária que, inicialmente, sugeria alguns tipos de atividades a serem propostas para Leo durante as aulas de matemática.

As atividades envolvendo o número 0 (zero) junto ao aluno Leo, em sua grande maioria, eram repetitivas, tais como: passar o lápis por cima, colorir e desenhar este número, ligar os números zeros dentre os vários números, colar bolinhas de papel por sobre este número, dar uma revista ao Leo e pedir para que ele identificasse o número zero em meio às reportagens, pedir a ele que separasse os números zeros escritos em cartolina, dos demais números, e fazer o mesmo com os números em material plástico, no qual ele pudesse 'tocar' os números.

No início daquele ano, estas mesmas atividades eram também elaboradas para os números de 1 a 9, mas percebeu-se que era muita informação dada de uma só vez para quem tem uma série de dificuldades provenientes de sua deficiência, por isso buscou-se focar mais no número zero, por ser o primeiro da série, e só, algumas vezes, trabalhava-se com outros números.

Enfim, ao final do ano de 2009, o Leo tinha aprendido o número zero e se hoje for dado a ele, vários números repetidos e pedir a ele que pegue os números zeros ele será capaz de encontrá-los corretamente.

Como orientação para a escolha dos jogos e das atividades propostas por cada um deles, foi de fundamental importância as conversas com os profissionais da APAE, que realizam um trabalho com o Leo desde o ano de 2001, pois foi através destes que se ficou sabendo da dificuldade do Leo em trabalhar com conteúdos abstratos, como é o caso dos números, que exigem mais da parte cognitiva.

E somente com um trabalho intenso e repetitivo é que foi possível ao Leo aprender o número zero, como descrito anteriormente.

Os profissionais da APAE sugeriram que as atividades preparadas para o Leo fossem concretas, e que nelas, ele pudesse aprender uma matemática útil para a vida dele. A psicóloga que o atende na APAE deu o seguinte exemplo: “Quando a mãe disser ao Leo que ‘não iremos neste ônibus porque ele está cheio’ que o Leo entenda essa noção de estar cheio, então que sejam dadas atividades para entender as diferenças de cheio/vazio, muito/pouco e etc”.

Mesibov, Schopler e Hearsey (1994), citados por Gomes (2007), defendem também o uso de atividades concretas. Para estes autores a utilização de atividades visuais e concretas pode contribuir para que as crianças autistas tenham um desempenho melhor na aprendizagem, pois “o que é visual é concreto e, portanto, fácil para as crianças aprenderem e entenderem” (MESIBOV, SCHOPLER & HEARSEY, 1994, p.202 apud GOMES, 2007, p. 349).

Lago (2007) cita que “outra característica observada na conduta de crianças com autismo é a dificuldade de se desprender de uma situação concreta e generalizar conhecimentos aprendidos para outras situações” (LAGO, 2007, p. 47).

Buscar ensinar uma matemática que faça sentido para o aluno com necessidades especiais e que, ao mesmo tempo, priorize o visual e o concreto foi uma preocupação apresentada por Lira (2004), cuja pesquisa propõe atividades tais como: copiar nome, recortar figuras, reconhecer o nome em crachá, copiar número em sequência, reconhecer formas geométricas, recortar encartes com preços, trabalhar numerais, construir frases através de figuras, dentre outras.

Camargo (2007) em sua pesquisa cita os estudos de Karagiannis, Stainback & Stainback (1999) nos quais esses autores afirmam que “o objetivo do aprendizado de coisas simples do dia a dia (ex. conhecer-se, estabelecer relações) seria o de as tornarem mais autônomas e independentes possíveis, podendo conquistar seu lugar na família, na escola e na sociedade” (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999 apud CAMARGO, 2007, p.23).

Além das orientações dadas por estas pesquisas e profissionais da APAE que atendem Leo, sobre os tipos de atividades a serem elaboradas para ele, a autora

também se inspirou em um site de jogos<sup>43</sup>, que propõe trabalhos voltados para a confecção de jogos manuais para a aprendizagem matemática.

Com relação à modalidade de matemática a ser ensinada para Leo, foi escolhida aquela presente no 7º ano, pois se refere à turma a qual Leo pertence e, pela proposta da inclusão, o aluno especial deve seguir o mesmo currículo e conteúdo dos demais alunos, configurando uma integração e uma real inclusão, porém com as devidas adaptações de acordo com as necessidades de cada deficiência.

Desta forma, surgiu interesse em elaborar alguns jogos que pleiteassem alguns conteúdos matemáticos do currículo escolar do 7º ano. E o objetivo em se propor tais jogos foi para que, ao longo da pesquisa, Leo pudesse aprender alguns conceitos matemáticos, que também fossem, ao mesmo tempo, úteis para a vida dele.

Sendo o currículo de matemática do 7º ano extenso, a pesquisadora, na elaboração das atividades dos jogos, dedicou-se a explorar nas mesmas, alguns conceitos que fossem caracterizados como relevantes para a aprendizagem do Leo.

Porém, durante a confecção destes jogos e suas respectivas atividades, a autora enfrentou um dilema. Na inclusão, tal como é defendida por Mantoan (2006), o conteúdo visto pelo aluno especial deve ser o mesmo que o dos demais alunos, salvo algumas adaptações necessárias decorrentes da deficiência.

Mas, vários conteúdos matemáticos do 7º ano, devido ao seu nível de complexidade e abstração não puderam ser contemplados integralmente, através dos jogos elaborados, uma vez que Leo já apresenta também algumas limitações provenientes da sua própria deficiência. Ou seja, os conteúdos abordados pelos jogos não estariam relacionados diretamente ao que foi dado em todas as aulas de matemática; e sim voltado para um determinado conteúdo diferente dos demais alunos de sua turma, mas na percepção da pesquisadora e professora do Leo, isto seria o possível a ser adaptado a seu caso.

Assim, um dos propósitos desse conjunto de jogos, além de pretender promover o desenvolvimento do Leo em conceitos matemáticos, é também o de explorar, de forma integrada e transdisciplinar, segundo Kopke (2006) alguns conteúdos de outras disciplinas. Outro objetivo é a utilização de materiais de fácil

---

<sup>43</sup> Site da Prof<sup>a</sup> Silvana lunes com a colaboração de seus estagiários. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/httpsitesomni3combr/>>. Acesso em 17 julho 2010.

construção e manipulação por parte dos envolvidos. São utilizados, por exemplo, tampinhas plásticas de garrafa, papel branco A4, EVA, latinhas de condimentos, canetinhas coloridas para escrita, dentre outros materiais.

O conjunto de jogos elaborados para se trabalhar com Leo foi composto por dez jogos distintos, os quais contêm atividades variadas sobre alguns conteúdos matemáticos do 7º ano e outros de cunho geral, que serão descritos a seguir, explicitando seus objetivos e quais conteúdos matemáticos podem ser desenvolvidos com cada uma das atividades:

### Jogo 1 - Figuras geométricas



Figura 3: Jogo 1 – Figuras Geométricas<sup>44</sup>

Neste jogo são necessárias as seguintes figuras geométricas: três quadrados, três triângulos equiláteros e três círculos. Estas figuras foram recortadas em cartolina ou EVA, com três tamanhos e cores distintas, uma para cada tamanho. A escolha para estas três figuras se deve ao fato do Leo reconhecê-las e ainda por estar presente no programa de geometria para o 7º. ano.

---

<sup>44</sup> Nos anexos serão apresentadas as imagens ampliadas de todos os jogos para a observação de detalhes dos mesmos. Os jogos originais, confeccionados, artesanalmente para este estudo, após sua defesa final, integrará o material disponível na Escola Municipal Professor Oscar Schmidt, Juiz de Fora, MG, na Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O esperado é que Leo, primeiramente, manipule essas figuras identificando-as, para em seguida, começar a aprender alguns conceitos matemáticos propostos nas atividades.

Como as peças são de tamanhos diferentes, uma das atividades sugeridas é mostrar a ele, por exemplo, os três triângulos e pedir a ele que encontre o maior triângulo ou o menor, com isso é possível trabalhar com a idéia de comparação, proporção e semelhança de figuras que fazem parte do conteúdo matemático do 7º ano e do cotidiano da vida social do Leo.

A segunda atividade proposta, envolvendo ainda o conceito de semelhança, é a que Leo deve agrupar figuras geométricas semelhantes quanto à forma ou à cor.

Outra proposta ainda de atividade é introduzir a idéia de sequencia. Nessa atividade, por exemplo, coloca-se um triângulo, um círculo e um quadrado, de mesmo tamanho, numa determinada ordem, e pede-se ao Leo que repita essa mesma sequencia com as demais figuras de tamanhos diferentes. Na montagem, pode-se recordar com ele, relacionando, alguns números ordinais como primeiro, segundo e terceiro, considerando tudo isso conteúdo incorporado ao programa de matemática, ênfase para a geometria, no 7º. ano.



Figura 4: Leo com o Jogo 1 - Figuras Geométricas

## Jogo 2 - Ângulos



Figura 5: Jogo 2 – Ângulos

Este jogo é composto por 3 aberturas de ângulos diferentes e por três peças que se encaixam perfeitamente nestas aberturas: a primeira, referente ao ângulo de  $90^\circ$ , que é reto, outra maior que  $90^\circ$ , referente ao ângulo obtuso e a última menor que  $90^\circ$ , ângulo agudo. Pretende-se com este jogo a apresentação e o reforço de alguns ângulos ao Leo, como um dos conteúdos de geometria destinados ao 7º ano.

O esperado é que Leo conseguisse encaixar, mesmo que por tentativas, cada peça em sua abertura correspondente e que com o auxílio da professora ele pudesse fazer a associação de cada abertura com os conceitos dos respectivos ângulos.

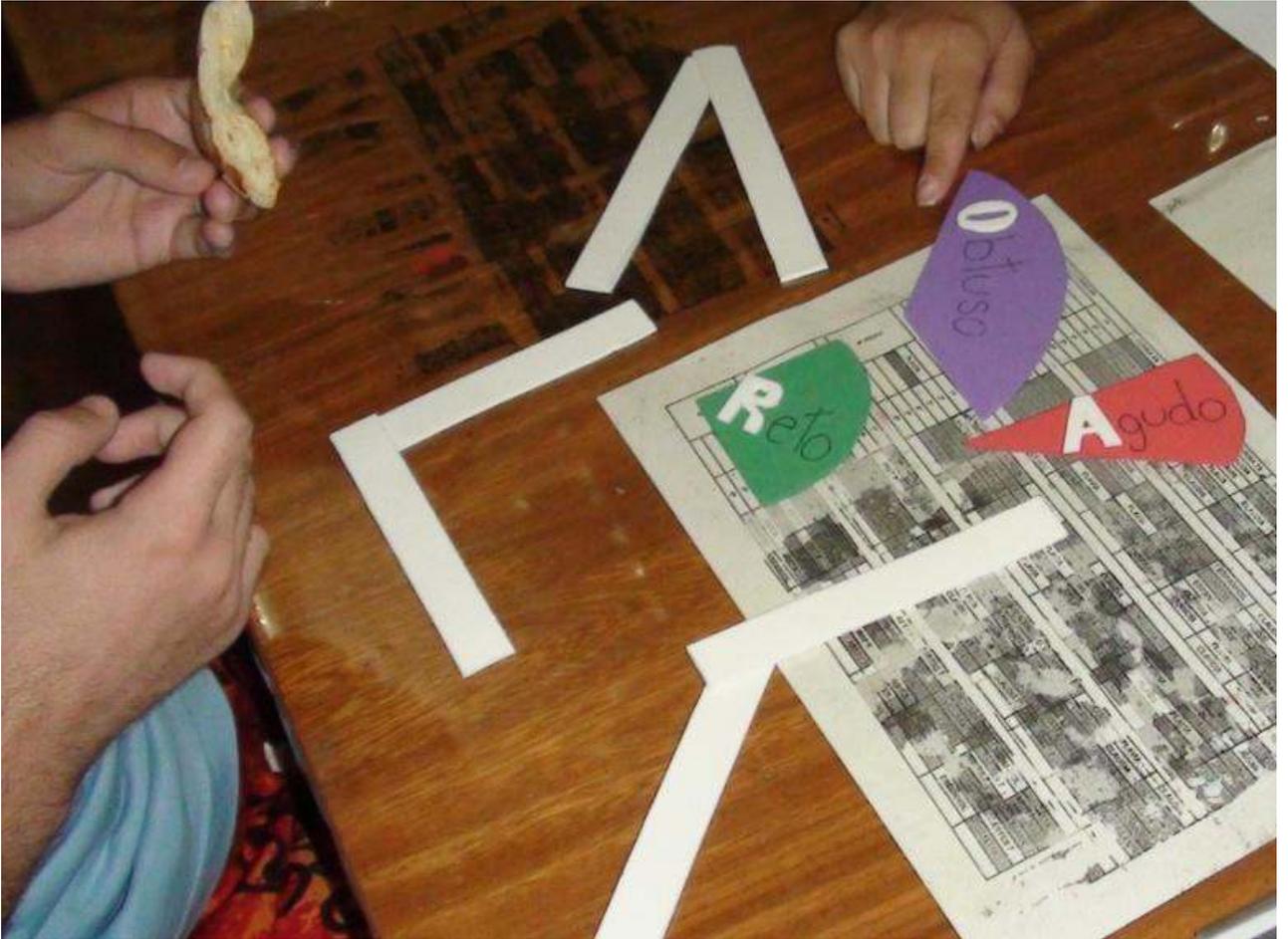


Figura 6: Leo com o Jogo 2 - Ângulos

### Jogo 3 - Tampinhas nos círculos



Figura 7: Jogo 3 - Tampinhas nos círculos

Para este jogo são necessárias 20 tampinhas de garrafa pet e uma folha (de papel A4) composta por 15 círculos coloridos, os quais devem ser maiores que as tampinhas, permitindo seus encaixes.

Uma das atividades desenvolvida com este material foi a de se trabalhar a relação um a um, pedindo ao Leo que colocasse em cada círculo apenas uma tampinha, e dessa forma que se pudesse trabalhar com os conceitos de dentro e fora. Mas como o número de tampinhas é superior ao número de círculos, ficarão faltando alguns círculos vazios, e assim se pode trabalhar com a noção de quantidade comparada: há mais círculos ou tampinhas?



Figura 8: Leo com o Jogo 3 - Tampinhas nos círculos

#### Jogo 4 - Encaixe peças coloridas



Figura 9: Jogo 4 - Encaixe peças coloridas

Este jogo é composto por várias peças coloridas que podem ser encaixadas umas nas outras. Seu principal objetivo é desenvolver a coordenação motora e não, especificamente, ensinar um conteúdo matemático uma vez que o Leo não tem muito bem desenvolvida essa habilidade; por exemplo, ele tem dificuldade em segurar o lápis e colorir uma figura sem ultrapassar os seus contornos.

Durante a atividade de encaixe, é possível reforçar os conceitos de maior e menor, quando comparar o tamanho de duas peças, por exemplo.



Figura 10: Leo com o Jogo 4 - Encaixe peças coloridas

#### Jogo 5 - Encaixe de números



Figura 11: Jogo 5 - Encaixe de números

Para este jogo é necessário um retângulo de EVA, no qual estão encaixados, após recortados, os algarismos de 0 a 9.

Uma das atividades foi a de retirar os números do retângulo de EVA e pedir ao Leo que encontrasse todos os algarismos zero, já que, como visto anteriormente, este é o único número que ele reconhece perfeitamente.

Uma segunda atividade que pôde ser realizada, com a ajuda da professora ou outro aluno, foi fazer com que Leo separasse os demais números por meio de

comparação, ou seja, quando a professora pegasse o número 1 o aluno colaborador deveria pedir ao Leo que encontrasse outro número, igual ao que ela escolheu e insistir no 'nome' (um, dois, três, etc.) do número escolhido para o Leo, para que, mesmo aos poucos, ele fosse se familiarizando com as nomenclaturas.

Outra atividade foi pedir ao Leo para que encaixasse os números em seus devidos lugares no retângulo de EVA. Com essa atividade pretendeu-se estimular sua atenção, raciocínio e coordenação motora. O objetivo foi ao se escolher um número que o Leo conseguisse relacionar a qual dos formatos do retângulo de EVA se parecia com aquele que ele tinha nas mãos.

Numa fase mais avançada com Leo, durante a pesquisa pôde-se comprovar a agilidade dele com o encaixe dos números, repetidos, num tabuleiro maior.



Figura 12: Leo com Jogo 5 - Encaixe de números

## Jogo 6 - Tabuleiro geométrico

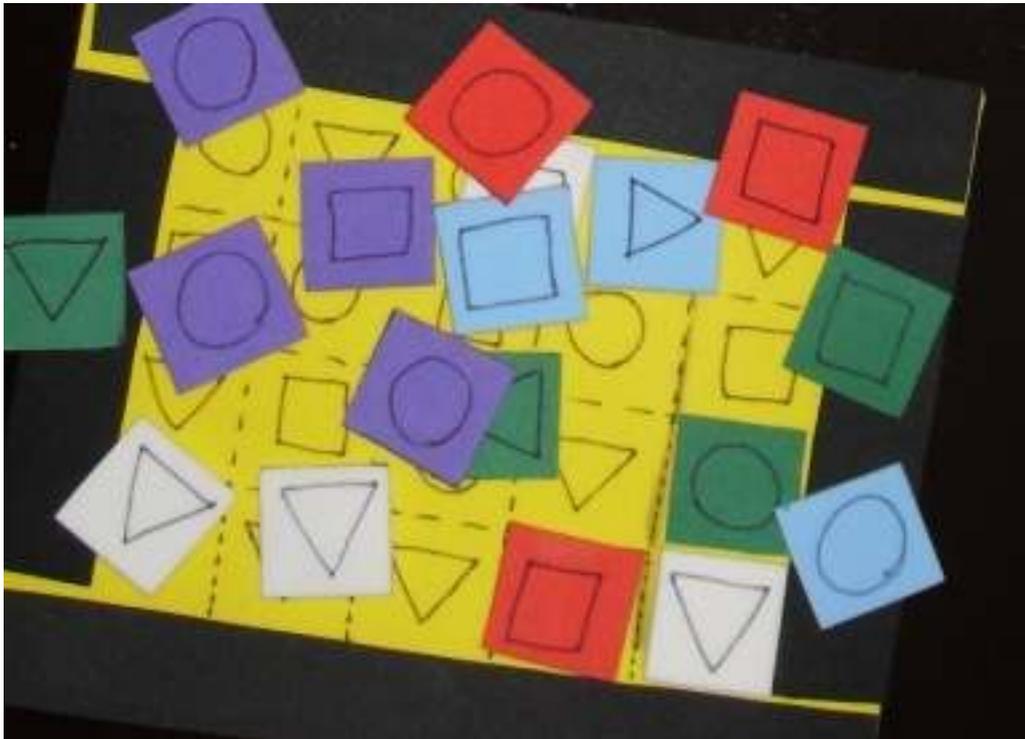


Figura 13: Jogo 6 – Tabuleiro geométrico

Para este jogo é necessário um tabuleiro composto de 20 quadrados, similar ao de jogo de damas ou xadrez (composto por 64 quadrados), e em cada quadrado deve-se fazer o desenho de algumas figuras geométricas: quadrado, círculo e triângulo, de forma aleatória e em quantidades iguais, ou seja, ao final desse processo deverá ter sido desenhado, por exemplo, 7 triângulos, 7 círculos e 6 quadrados, em quaisquer disposição no tabuleiro. A seguir, deve-se fazer outros 20 quadrados como os do tabuleiro, mas estes devem ser recortados.

O primeiro passo deste jogo foi pedir ao Leo que fizesse o reconhecimento de cada figura desenhada nas peças, para em seguida iniciar o desenvolvimento das atividades.

Durante uma das atividades, foi pedido ao Leo que colocasse essas peças sobre o tabuleiro relacionando com as figuras ali estampadas. Novamente, a escolha por estas três figuras se deveu ao fato do Leo reconhecê-las.

Este processo foi feito com as 20 peças, o que permitiu ao aluno criar uma lógica própria na colocação casada destas peças, permitindo assim a ele que fizesse uma associação entre figuras iguais.

A próxima atividade foi sair de uma lateral a outra, percorrendo um caminho de figuras iguais em cada coluna desde que as mesmas estivessem interligadas. Pôde-se pedir ao Leo que colocasse grãos de feijão ou bolinhas de papel sobre as peças para marcá-las.



Figura 14: Leo com o Jogo 6 - Tabuleiro geométrico

### Jogo 7 - Encontrando o zero

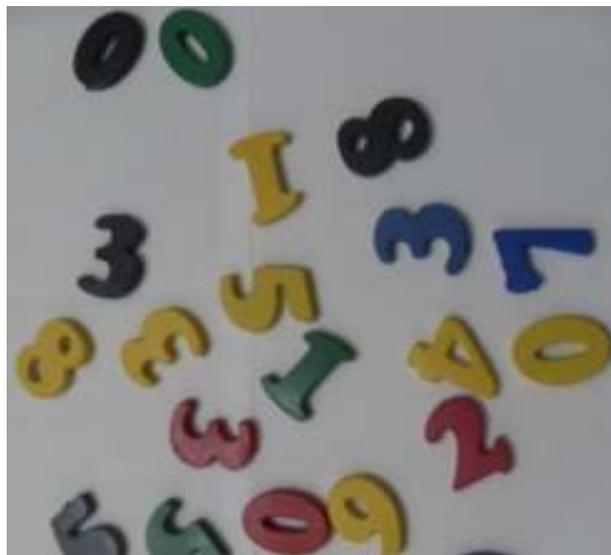


Figura 15: Jogo 7 - Encontrando o zero

Este jogo é composto por vários números de 0 a 9 confeccionados em material plástico e uma latinha de metal ou similar, ou de papel.

Esperou-se, em primeiro lugar, que Leo manipulasse estes números para fazer o reconhecimento dos mesmos.

Uma das atividades foi a de solicitar ao aluno que identificasse o número zero entre os demais, dada sua facilidade em identificar o 0 (zero).

Após esta identificação, foi pedido ao Leo que colocasse estes números dentro da latinha, podendo assim trabalhar a coordenação motora e os conceitos de 'dentro' e 'fora'.

### Jogo 8 - Jogo de memória



Figura 16: Jogo 8 - Jogo de memória

Este é outro jogo em que não se trabalha um conteúdo específico de matemática, mas que aborda elementos que ajudam na compreensão da mesma, tais como: concentração, busca de objetos semelhantes, formação de pares e etc.

Foram utilizados material como jornais e revistas que possam ser recortados, a fim de se montar um jogo da memória, porém não necessariamente com objetos idênticos, por exemplo, pode-se fazer um par usando um carro azul e um carro preto, em que o objeto em si – o carro – possa ser o correlacionado.

Um das atividades com Leo consistiu na identificação dos objetos, pedindo a ele que pronunciasse seus nomes.

Outra atividade foi fazer com que Leo formasse os pares parecidos, com as peças viradas para cima ou para baixo de acordo com sua capacidade e habilidade. No caso desta pesquisa, a aplicação desse jogo se deu com as peças viradas para cima, devido permitir ao Leo maior facilidade para a memorização das figuras. Quando Leo escolhesse uma determinada carta, o professor primeiro deveria perguntar a ele qual o objeto contido na carta, para então depois solicitar a ele que encontrasse a outra carta correspondente, que contivesse o objeto semelhante ao escolhido por ele.



Figura 17: Leo com o Jogo 8 - Jogo de memória

### Jogo 9 - Encaixe de tiras coloridas



Figura 18: Jogo 9 - Encaixe de tiras coloridas

Para a constituição deste jogo é necessário uma folha de cartolina para nela se desenhar retângulos de diversas medidas e algumas tiras de EVA com o tamanho correspondente aos retângulos desenhados.

O intuito deste jogo foi o de trabalhar com a noção de igualdade; diferença e comparação, solicitando ao Leo que coloque cada tira de EVA por cima do retângulo de mesmo tamanho desenhado na cartolina.



Figura 19: Leo com o Jogo 9 - Encaixe de tiras coloridas

#### Jogo 10 - Encaixe peças foguete



Figura 20: Jogo 10 - Encaixe peças foguete

Este jogo é composto por um cenário de um foguete feito de Eva cujas peças são encaixáveis.

A atividade realizada foi pedir ao Leo que primeiro desmontasse o cenário, retirando suas peças para em seguida colocá-las novamente em seus devidos lugares recompondo o cenário.

Na colocação destas peças possibilitou-se ao Leo trabalhar com a visão espacial, associando as peças em seus respectivos lugares.



Figura 21: Leo com o Jogo 10 - Encaixe peças foguete<sup>45</sup>

#### Atividade com geometria dinâmica



Figura 22: Atividade com Geometria dinâmica

---

<sup>45</sup> Esta atividade foi realizada em sala de aula de matemática, em que se pode observar colega de sala de 7º. ano, interagindo com Leo.

Um dos fatores para a escolha desta atividade, integrando o conjunto de jogos foi devido ao relato da mãe do Leo, ao dizer que o filho apesar de não ter computador em casa, nas oportunidades que tem, gosta muito de estar a frente dele, manipulando teclado, mouse e interagindo com a tela.

As atividades apresentadas ao Leo, no ambiente de pesquisa foram relacionadas à geometria dinâmica com uso de softwares matemáticos como o Cabri II e Cabri 3D.

Foi pedido ao Leo que manipulasse alguns exemplos prontos, tentando descobrir o que tinha se formado, ora uma bandeira ora uma quadra de basquete com a bola e a rede, entre outras figuras, e a pesquisadora o deixou livre para mexer quando e como quisesse.

O intuito destas atividades foi trabalhar com o Leo objetos do dia a dia que ‘ganham vida’ quando colocados nestes softwares de geometria dinâmica, que reproduzem imagens em três dimensões e aperfeiçoar um pouco a coordenação motora do Leo no manejo do mouse e no apertar das teclas.



Figura 23: Leo na atividade de geometria dinâmica

## 4 – REFLETINDO SOBRE OS DADOS COLETADOS

### 4.1) Procedimento de análise de dados

Ao se considerar a presente pesquisa, tem-se a realçar que a mesma é de cunho qualitativo, e sendo assim, retoma-se Flick (2009), pois que a “pesquisa qualitativa trabalha, sobretudo, com textos (...), os métodos para a coleta de informações – como entrevistas e observações – produzem dados que são transformados em textos por gravação e transcrição” (FLICK, 2009, p.27). Também Bogdan & Biklen (1994) citam o estudo de caso, como associado à pesquisa qualitativa.

Desta forma, as entrevistas e as observações realizadas foram transcritas para que se pudessem extrair as informações necessárias.

Em relação aos questionários, suas respostas foram analisadas, dando origem às categorias que foram usadas na discussão dos resultados.

### 4.2) Resultado e discussão quanto aos dados coletados

A seguir serão apresentados os principais resultados da pesquisa de campo. No próximo tópico será abordada a entrevista com a mãe do Leo e a visita à APAE, e no tópico que se segue serão explicitados os resultados de ambos os questionários aplicados no ambiente escolar e ainda, por último, serão apresentados os resultados das atividades propostas.

#### 4.2.1) Entrevistas e conversas informais

##### 4.2.1.1) Dados obtidos com a mãe do Leo

Na entrevista semi-estruturada e conversas informais, realizadas com a mãe do Leo, que posteriormente foram transcritas, ficou-se sabendo que além do Leo ter características de autismo, tem também um pouco de retardo mental, devido à falta de oxigenação na hora do parto.

Ela comentou ainda que Leo quando era bebê, era uma criança normal, não demonstrava nada de diferente das demais: brincava como uma criança normal, começou a engatinhar e a andar no tempo certo, era alegre, porém chorava muito e fazia bastante birra.

As preocupações começaram a surgir quando Leo já estava com quase três anos de idade e não conseguia falar muito bem. Sua mãe relata que ele até balbuciava algumas palavras, mas não era possível entendê-las, e foi por este motivo que ela e o pai resolveram procurar ajuda médica obtendo o diagnóstico de autismo para o filho.

No início o pai do Leo não aceitou a deficiência do filho ao contrário da mãe que soube aceitar a situação. Só aos poucos, com a ajuda e apoio da esposa, de amigos e familiares que o pai do Leo foi se conformando e aceitando a deficiência do filho, aprendendo a conviver com a diferença e a diversidade.

Leo começou a frequentar a escola aos 5 anos de idade sendo bem recebido pela direção e matriculado em turma regular de uma escola pública, municipal, próxima da residência onde morava. Anterior a idade de 5 anos o Leo nunca havia frequentado nenhuma creche ou escola infantil, ficando sob os cuidados da família.

No espaço escolar, a mãe comenta que Leo sempre teve boa aceitação por parte dos colegas, direção escolar e demais profissionais que trabalham na escola. Porém seu comportamento não era tão adequado, pois tinha mania de jogar os objetos na rua, em cima do guarda-roupa e no chão, e na escola costumava tirar os calçados e, às vezes, ficava apenas com um pé calçado. Preocupados com estes comportamentos, sua professora da educação infantil e a direção conversaram com a mãe, orientando que ele precisava de acompanhamento com fonoaudiólogo e psicólogo, o que ela só conseguiu 3 anos mais tarde na APAE, JF, MG, quando Leo já estava com 8 anos de idade.

Na entrevista semi-estruturada realizada com a mãe do Leo percebeu-se, segundo relato dela, ganhos no comportamento, no relacionamento e nas habilidades motoras, por parte do Leo, após sua entrada na escola e início do tratamento na APAE, JF, MG.

Quando indagada sobre as possíveis mudanças no comportamento e no relacionamento do Leo após sua inclusão na escola regular, sua mãe responde:

Mudou muito. Porque, assim, antes dele entrar na escola ele era mais calado, mais tímido e até muito nervoso também. Depois, mudou muito, depois que entrou na escola ele foi ficando mais calmo, foi ficando mais, assim, mais esperto, foi amadurecendo mais e ele foi se interessando por outras atividades, foi se interessando até mesmo em se comunicar com as pessoas, com a gente de casa foi uma mudança boa, para melhor (ENTREVISTA COM A PESQUISADORA, 2010).

Já com relação à aprendizagem e desenvolvimento das habilidades, a mãe do Leo descreve:

Ele nunca foi regredindo não (...) porque apesar de que ele tem suas dificuldades ele acompanha a turma muito, muito lento assim, bem devagar mesmo, mas eu só noto assim avanço nele, entende?

Ele não tinha conhecimento nenhum. Não sabia identificar nada, nem o nome do irmão, nem o nome dele, sabia nada, nada. Essas mudanças, assim, de identificação, de comunicação foram depois da escola, depois que ele entrou na escola. Por isso que eu te falo foi uma mudança boa, assim, cada dia que passa eu noto aquele avanço nele, aquela progressão (ENTREVISTA COM A PESQUISADORA, 2010).

Assim, diante desses relatos e da própria vivência da autora, como professora do Leo, é possível notar esses benefícios proporcionados pela inclusão. Desde a entrada do Leo na escola, este só vem adquirindo progressos e avanços dia após dia.

No caso do presente estudo, quando entrevistada, a mãe do Leo não pontuou nenhum ponto desfavorável, no seu entender, referente à inclusão de seu filho, pelo contrário, sempre elencou os pontos positivos de tal proposta, mostrando-se favorável à inclusão de seu filho em classes regulares.

Por outro lado, no ano de 2010, justo o da pesquisa, ela passou a enfrentar uma dificuldade, por conta da indisciplina dos demais alunos, e relatou que a agitação da turma prejudica o Leo, às vezes, ele chega em casa agitado e fica dando socos em algum móvel. Ela já conversou com os alunos na sala de aula para ver se eles ficam mais quietos, falem mais baixo, não falem palavrões perto dele, pois tudo isso o prejudica, mas pouco adiantou. Reconhece, entretanto que as demais crianças chegam agora na adolescência.

Outro detalhe desfavorável neste ano de pesquisa foi a falta de uma monitora, que a mãe considera ser necessário, para acompanhar o Leo, como a que ele tinha no ano anterior, em 2009, que o auxiliava em suas dificuldades e atividades.

A autora deste trabalho teve a oportunidade de lecionar na turma do Leo no ano de 2009 e contar com a presença de uma estagiária do curso de pedagogia, a qual sempre foi muito prestativa às solicitações dos professores. Com ela na sala era mais fácil de desenvolver as atividades e atender a todos os alunos, uma vez que auxiliava nas atividades do Leo e os professores auxiliavam os demais alunos ou vice-versa. Ela não permanecia na sala o tempo integral, pois dividia seu tempo

com outro aluno especial de outra turma, mas quando estava presente na sala, era um apoio que o professor tinha.

No ano seguinte (2010), a estagiária não retornou à escola e o setor da prefeitura responsável pela contratação de estagiários não conseguiu nenhum estagiário para ser enviado à escola. No decorrer deste ano, a autora deste trabalho, continuou lecionando na turma do Leo, e foi perceptível a falta que fez de se ter presente uma segunda pessoa de apoio na sala de aula. Em várias aulas, a pesquisadora como professora, não conseguiu realizar as atividades preparadas para serem desenvolvidas com Leo, pois tinha de auxiliar os outros alunos o que tomava muito seu tempo e, só às vezes, algum aluno se dispunha a ajudar Leo na sala de aula com essas atividades.

Apesar da experiência da autora, em 2009, não contar com o apoio de um profissional da educação especial, e sim de uma estagiária de pedagogia, foi esta que, inúmeras vezes, deu suporte à pesquisadora nos primeiros passos rumos à sua reflexão sobre inclusão e, desta forma se pôde considerar que a experiência vivenciada pela pesquisadora e estagiária junto ao Leo, se configurou em um exercício de ensino colaborativo.

De volta à entrevista com a mãe do Leo, quando questionada se era válido ou não a inclusão de pessoas com necessidades especiais em classes regulares, disse que concordava, pois não vê nenhum problema com a inclusão, pois os colegas e a direção sabem respeitar suas necessidades e limitações e que a inclusão traz sempre benefícios para os colegas dele, uma vez que eles têm a oportunidade de aprender a conviver com a diversidade.

#### 4.2.1.2) Dados obtidos na APAE

Na APAE as atividades desenvolvidas com o Leo são: ludoterapia (na área de psicologia), psicomotricidade, terapia ocupacional e hidroterapia. Ao conversar com os profissionais desta instituição que atendem o Leo, todos afirmaram mudanças positivas desde sua entrada na APAE. Está mais sociável, mais calmo, mais participativo nas atividades propostas e obedece melhor às regras. As atividades desenvolvidas com Leo são sempre com o apoio de materiais concretos, pois fazer uso da abstração é difícil para ele, segundo estes profissionais.

A psicóloga do Leo, que o acompanha desde o ano de 2007, relatou alguns avanços que ele obteve: no início do tratamento se fosse proposta uma atividade na

qual Leo não quisesse fazer ele jogava tudo no chão, mas depois foi se acostumando e agora se for dado a ele uma atividade ou jogo ele sempre tenta fazer, mesmo que seja à sua maneira; ele atende a ordens simples como 'pegar uma chave', 'entregar algum objeto' ou 'fechar uma porta'.

Esta profissional relata também ser importante não se criar rotinas para os autistas, uma vez que para estas pessoas quebrar uma delas é algo muito complicado. A psicóloga sugere também que a escola permita ao Leo que ele faça tudo o que puder sozinho, que as pessoas façam **com** o Leo e não **para** o Leo e que o ambiente escolar promova a ele a oportunidade de interagir com demais alunos.

A profissional que trabalha a psicomotricidade com Leo o atende desde 2001, quando este iniciou seu tratamento na APAE, e ela também descreveu algumas melhoras com relação a seu comportamento: no início jogava tudo no chão ou na parede, hoje se comporta bem melhor e sempre que vai à sala dela, escolhe sempre os mesmos 2 jogos para brincar com sua ajuda e só depois é que permite que outras atividades sejam dadas, e ele as realiza com sua ajuda; no convívio social também é possível notar melhoras significativas.

Com relação ao espaço escolar ela afirma ser necessário uma pessoa de apoio na escola, para orientar os professores quando for preciso e que sejam trabalhadas com Leo atividades de interesse dele e que sejam concretas, pois abstrair é difícil para ele. Daí, também esta profissional concorda na dificuldade que existe para Leo aprender os números, pois os mesmos exigem muita abstração.

A terapeuta ocupacional não conseguiu fazer com que Leo tivesse avanços na parte cognitiva. Ela comentou que tentou trabalhar algumas formas, cores e exploração de objetos, mas nada despertou o interesse do Leo. Quando ele chega à sua sala e ela não oferece nenhum objeto para ele, o mesmo fica sentado sem mexer em nada, sendo que há vários objetos espalhados por toda a sala que chamam a atenção. Ela comentou das dificuldades do Leo com relação à fala e a interação, pois eram mínimas e relatou a preferência do Leo por jogos de encaixe e quebra-cabeça.

A profissional da hidroterapia atende Leo desde 2007 e citou os avanços pequenos, mas significativos obtidos por ele. Ela comentou que houve uma grande melhora na interação, pois no início ele não interagia com ninguém, ficava sozinho no canto da piscina e agora já até brinca de bola o que também não fazia antes. Quando começou a frequentar a hidroterapia ele não pegava na bola, nem a jogava,

era preciso que a pessoa responsável pelo Leo na piscina pegasse na mão dele para fazer com que ele segurasse e jogasse a bola, mas agora ele consegue fazer estas atividades sozinho. Apesar de apresentar um pouco de medo da água mostra-se cooperativo nas atividades propostas.

Em sua totalidade, as três profissionais que trabalham com o Leo na APAE se mostraram interessadas pela pesquisa e em saber como ele se comporta na sala de aula, seus desenvolvimentos, seus avanços e como se dá o processo de inclusão nas salas regulares: se a turma possui ou não muitos alunos; se Leo tem algum acompanhante para auxiliá-lo na sala de aula e demais atividades; se os outros alunos o respeitam e o aceitam como ele é; se o ajudam nas tarefas, quando necessário, e se o professor consegue realizar atividades com Leo e quais os tipos aplicadas nas salas de aula.

A pesquisadora de acordo com sua própria vivência tentou esclarecer todos estes questionamentos para que a conversa, a aprendizagem obtida pela troca de experiências fosse uma via de mão dupla, buscando sempre os melhores caminhos para o desenvolvimento do Leo seja na APAE, seja na escola regular.

No último ano desta pesquisa (2011) a mãe do Leo relatou à pesquisadora que ele começou a praticar capoeira na APAE e, com a permissão do professor de capoeira assistiu a uma aula com a presença do Leo.



Figura 24: Leo na aula de capoeira, APAE, Juiz de Fora, MG, 2011

Nas observações realizadas durante a aula de capoeira foi possível notar que o comportamento do Leo apresentado em sala de aula era bem similar àquele apresentado nesta aula: ficou sentado o tempo todo; não interagiu com ninguém, a menos que alguém iniciasse a comunicação com ele; às vezes, parecia nem se

importar com o barulho criado pelos vários instrumentos da capoeira; poucas vezes o Leo tocava o pandeiro no ritmo da música e mesmo assim, tocava só com as pontas dos dedos ou até mesmo do lado contrário do pandeiro.

O professor de capoeira é o mesmo que atualmente desenvolve as atividades na piscina com o Leo e ele comentou que a dificuldade que tem com Leo é ter de trabalhar com ele quase sempre individualmente, e a necessidade que Leo tem de receber instruções ou comandos para a realização das atividades propostas, o que também podia ser percebido durante as aulas de matemática na escola. Este professor relatou também que não sabe até que ponto Leo não realiza uma atividade devido a sua deficiência ou por não querer realizá-la, pois para ele o diagnóstico é algo muito sério e que depois que a pessoa o recebe ela corre o risco de ser rotulada pela deficiência que possui.

Este profissional pontuou que se fosse possível 'medir' o autismo e o atraso intelectual que Leo possui, talvez pudesse descobrir qual dificuldade que traz a ele maiores limitações e aí sim, trabalhar na direção desta, a fim de eliminar ou minimizar os efeitos causados por ela.

Percebe-se através dos relatos das pessoas que trabalham com Leo na APAE que ele conseguiu obter avanços em algumas áreas e em outras não, e que a falta de comunicação por parte do Leo é um fator complicador em seu próprio tratamento uma vez que dificulta a interação com o profissional.

#### 4.2.2) Questionários

##### 4.2.2.1) Respostas dos professores

Com relação aos questionários aplicados aos professores de Artes, Educação Física e Informática, apenas um deles, o da professora de Artes, apontou para o fato de que esta não tinha em sua experiência de docência, lecionado para alunos com necessidades especiais. Quando solicitado sobre as atividades desenvolvidas com Leo, os três professores relataram que elas eram realizadas com a ajuda dos colegas ou do próprio professor.

O professor de Educação Física respondeu que as atividades planejadas para Leo são atividades lúdicas de coordenação motora (relacionada a movimentos) e que seu comportamento frente a estas atividades é, de certa forma, amistoso e a execução das tarefas é variada, respeitando sempre o interesse do Leo; a

professora de Artes colocou que também trabalha com a coordenação motora e visual, porém através de desenhos e colagens e ela descreve que Leo executa as atividades dentro de seus limites, mas não as assimila; já a professora de Informática desenvolve com Leo atividades de pintar, digitar e alguns jogos realizados no computador e ela comentou que Leo comporta-se adequadamente nestas atividades, que tem limitações mas que com a ajuda de colegas participa das atividades que tenham principalmente movimento de imagens, cores e sons.

Dessa forma é possível perceber que os três professores ressaltaram que respeitando o interesse e a limitação do aluno é possível que ele execute, ao seu modo, as atividades propostas. Quanto ao relacionamento do Leo com o professor e demais alunos, os professores se posicionaram da seguinte forma:

“O relacionamento tanto com a turma, quanto comigo, é amigável e a turma o respeita e nunca discrimina sua participação, quando aleatoriamente ele participa em conjunto com todos os alunos” (PROF. DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010).

“O aluno em questão é quieto, dócil, carinhoso, calmo, de fácil convívio, apresentando características próprias do autista, que é viver em seu próprio mundo, sem interagir com os colegas, mas receptivo quando procurado” (PROF<sup>a</sup> DE ARTES, 2010).

“O aluno é amável com seus colegas e comigo. Às vezes, não responde aos estímulos externos” (PROF<sup>a</sup> DE INFORMÁTICA, 2010).

Nota-se dessa forma, um relacionamento amigável com os alunos e professores, porém no ‘questionário infantil’, os colegas, em sua maioria, se mostraram contrários à inclusão do Leo em classes regulares conforme será comentado adiante.

#### 4.2.2.2) Questionário Infantil – respostas dos alunos, colegas de sala do Leo

Do total de 23 questionários, 16 alunos responderam que Leo deveria estar matriculado em uma classe especial. Os argumentos são variados: que na escola regular, na qual Leo está matriculado, tem muito barulho o que é ruim para ele, enquanto que na escola especial existem pessoas para ajudá-lo, que vão dar mais atenção a ele, que ele vai aprender mais lá do que na escola regular, que na escola especial as pessoas sabem como lidar com ele. Já 7 dos 23 alunos não concordam com a ideia de Leo estudar em classes especiais.

Com relação à matrícula do Leo em classes regulares os alunos se posicionaram da seguinte forma: 12 concordam com o fato de Leo estudar em uma classe regular como a deles o que permite ao Leo, segundo os alunos, conviver com pessoas ‘normais’, se desenvolver melhor, conhecer mais pessoas e dar

oportunidade aos outros alunos de colaborarem com um colega que é especial enquanto outros 12 alunos não concordam com este fato, se justificaram dizendo que a escola regular não é local apropriado para ele, pois ele estuda com alunos que são diferentes dele, que as escolas públicas são, em geral, bagunçadas e barulhentas o que é ruim para Leo, que os professores param a explicação da matéria para dar atenção a ele e que, no caso, Leo precisa de profissionais que o ajudam em várias atividades, e a classe deles não pode oferecer isso a ele.

Vale ressaltar que um mesmo aluno quando questionado sobre se concordava se Leo deveria estudar em uma classe regular junto com ele, marcou as 2 opções 'sim' e 'não', da mesma forma quando a pergunta se referia ao estudo em classes especiais, por isso ao comparar os resultados os números excedem o total de 23 questionários.

Porém mesmo com estes resultados percebe-se que 16 alunos consideram que Leo deveria estudar em classe especial enquanto apenas 12 concordam dele estudar em classe regular.

Então, 13 alunos dentre os 23, consideram que a inclusão do Leo não vai trazer nenhum tipo de benefício para os demais colegas de sala, enquanto que apenas 9 entre os 23 que responderam o questionário, acham que a inclusão do Leo pode sim trazer algum benefício aos demais alunos como, por exemplo: aprender a lidar com pessoas diferentes; ter paciência; aprender a ajudar outras pessoas; aprender o que é uma deficiência; é uma lição de vida, pois se futuramente for preciso conviver com outras pessoas como Leo, o aluno já sabe como lidar. Uma aluna chegou a escrever que caso seu filho tivesse essa deficiência (autismo) ela saberia como lidar com ele.

Ainda do total de 23 alunos, somente 3 alunos estudam com Leo há apenas um ano, 19 deles estudam com o Leo há 2 anos ou mais e um aluno deixou em branco. E dentre esses 23 alunos somente 6 sabiam qual o nome da deficiência que Leo tem, mas isso não significa que eles saibam, de fato, o que é autismo e quais suas características; 5 responderam que sabiam qual era a deficiência, mas não se lembravam do nome; 10 disseram que não sabia qual era a deficiência e 2 colocaram que sabiam a deficiência, mas responderam errado, um escreveu que 'ele fica muito irritado dentro de sala' e outro colocou 'cabeça'. Como uma escola pretende fazer 'inclusão' se os próprios colegas de sala não têm conhecimento da

deficiência que o colega possui? Como poderão ajudar o colega com necessidades especiais se desconhecem suas limitações e dificuldades?

As ajudas prestadas ao Leo, na sala de aula, pelos demais colegas se resumem à ajuda nas brincadeiras, na educação física, nas atividades dentro de sala e fora de sala de aula, como levar Leo para a merenda, para beber água ou para ir ao banheiro. Somente 5 dos 23 alunos responderam que não haviam ajudado Leo em nenhuma atividade, talvez sejam aqueles que estudam há pouco tempo com ele.

Neste questionário aplicado aos colegas do Leo havia a seguinte pergunta: *E você, acha que a inclusão do Leo na sua sala de aula pode trazer algum benefício para você?* Os alunos tinham duas opções: *Sim. Por quê?* e *Não. Por quê?* Analisando as respostas dos alunos percebe-se que a maioria não conseguiu enxergar benefícios trazidos pela a inclusão do Leo ou deixou sem resposta, mas diante das respostas apresentadas pela minoria é possível descrever os seguintes benefícios: aprender a lidar com pessoas diferentes; ter paciência; aprender a ajudar outras pessoas; aprender o que é uma deficiência; é uma lição de vida, pois se futuramente for preciso conviver com outras pessoas como Leo, o aluno já sabe como lidar (incluindo a aluna que já se sentia preparada, caso um dia tivesse um filho, portador de autismo).

Os professores, muitas vezes, por estarem desinformados e inexperientes sentem dificuldades no trabalho com Leo, e alguns deles não conseguem realizar as atividades propostas para este aluno, em todas as aulas. Este fato foi comprovado no questionário dos alunos quando indagados se *“Todos os professores conseguem realizar atividades com o Leo durante as aulas ou, às vezes, ele fica sem fazer nada?”*, a maioria (13 alunos) respondeu que ‘nem todos professores dão atividades para o Leo’ ou que ‘ele, às vezes, fica sem fazer nada’, 5 alunos responderam que ‘todos professores ajudam como podem’, 3 deixaram em branco e 2 responderam apenas ‘sim’ ou ‘não’.

Ao analisar o fato, via senso comum, percebe-se que escola é lugar de se aprender, de se desenvolver, de ninguém ficar parado. Como pode, então, um aluno ficar sem fazer nada durante as aulas? Que aprendizagem e desenvolvimento este aluno terá, ainda mais considerando suas dificuldades e limitações provenientes da deficiência? Que inclusão é esta em que parece não haver um tratamento adequado para com o aluno com necessidades especiais?

Neste ponto faz-se necessário repensar se a experiência vivenciada pela pesquisadora é inclusão mesmo ou se é a integração, pois para integrar um aluno com necessidades especiais basta inseri-lo em uma escola comum para que ele venha a ter contato com um sistema escolar, seja em classe regular seja em classe especial.

#### 4.2.3) Observação participante

De modo geral, nas observações da pesquisadora, Leo ficava, algumas vezes, sozinho nesses outros ambientes fora da sala de aula.

No refeitório, por exemplo, em certo dia, Leo entrou na fila para pegar a merenda, sentou-se à mesa e conseguiu se alimentar sozinho; mas algumas vezes, a pesquisadora, como sua professora, o ajudou a esfriar a merenda quando estava muito quente, pois senão ele acabaria se queimando. Ao terminar o lanche, ele levou seu prato ao local de devolução. Para ir ao banheiro, geralmente, era necessário pedir sempre a um colega para levá-lo até lá.

Depois disso, ele permanecia sentado, sozinho, esperando acabar o horário da merenda e foi preciso que alguém o chamasse para que retornasse à sala, pois ele não reconhecia ou não identificava o sinal que indicava este momento de retornar. Porém num determinado dia, todos os alunos da sua sala já tinham retornado à sala e Leo havia “sobrado” no refeitório, pois ninguém o chamou para subir. Assim, foi preciso que uma professora que passava pelo local o conduzisse até a sua sala.

Mesmo com o esquecimento ou isolamento do Leo, em algumas situações, é possível perceber que os ganhos estão sempre presentes e nas observações realizadas, no espaço escolar, pela pesquisadora, ela pôde presenciar alguns momentos nos quais Leo adquiriu rotinas escolares como qualquer outro aluno como, por exemplo, pegar a sua merenda sozinho e comê-la da mesma forma, sozinho e depois devolver o prato no seu devido lugar, como descrito anteriormente. Ele consegue fazer essas ações sem nenhuma intervenção de outra pessoa graças ao seu convívio com demais colegas.

Nas aulas de educação física, o relacionamento do Leo com os demais colegas e com o professor, descrito por este, via questionário<sup>46</sup> como “amigável sendo que a turma o respeita e nunca discrimina sua participação, quando aleatoriamente ele participa em conjunto com todos os alunos”.

Em outras conversas com este mesmo professor ele relatou que, às vezes, colocava um aluno para ficar brincando de bola com o Leo enquanto ele realizava outra atividade com os demais alunos.

No início do ano letivo, era mais fácil encontrar um aluno disposto a levar Leo ao banheiro, para beber água ou conduzi-lo a qualquer outro lugar, mas a partir do segundo semestre parece que os colegas não queriam mais ter este compromisso. Alguns até aceitavam levá-lo ao banheiro ou para beber água, mas pensando, principalmente, na possibilidade deles irem também para tanto.

A pesquisadora notou, também, uma mudança considerável no comportamento de uma aluna, em especial, que era, até o primeiro semestre, a principal ajudante do Leo. Ela o levava sempre para beber água; o acompanhava até ao banheiro; sentava na carteira em frente a dele e o ajudava, sempre que possível, nas atividades propostas pela professora de matemática; o encaminhava na subida e descida da turma para alguma atividade fora da sala; sempre estava a seu lado, mas no segundo semestre essa situação se modificou: houve um distanciamento natural da aluna, embora a amizade e o carinho com Leo permanecessem vivos.

No final do ano letivo (2010) esta mesma aluna escolhia a fileira mais distante da dele e não se interessava mais em se sentir como a responsável por Leo na sala de aula; a pesquisadora chegou a observar que ela não ficava mesmo mais a seu lado com tanta frequência como no início do ano letivo.

Outro fato que chamou a atenção da pesquisadora, durante suas observações no espaço escolar, foi um evento que ocorreu durante uma competição entre os alunos realizada durante o mês de outubro de 2010, na escola.

Essa competição foi dividida em jogos de futebol masculino e de queimada feminina. Participaram dela, as turmas de 5º ao 9º ano do ensino fundamental, mas somente as turmas envolvidas no jogo do dia se dirigiam para a quadra para assistir

---

<sup>46</sup> O questionário indagava sobre outra(s) experiência(s) de inclusão(ões) vivenciadas pelos professores, as atividades propostas ao Leo e como ele se comportava diante delas e como o aluno especial se relacionava com a turma e com o professor.

ao jogo, enquanto as demais turmas permaneciam em sala, tendo aula normalmente.

Essa programação diferente na escola acabou deixando alguns alunos mais agitados e eufóricos durante as aulas e isso prejudicou Leo, pois segundo a mãe dele, ele estava ficando muito agitado e nervoso em casa. E para evitar que ele entrasse em crise, a mãe achou melhor não o levar para a escola até o fim dos jogos. Daí que Leo não foi à escola por duas semanas consecutivas.

Devido às chuvas, alguns jogos foram adiados, e quando Leo retornou, sua turma ainda estava na final do jogo de queimada feminina. Assim, durante a aula de matemática a professora acompanhou a turma dele para assistir ao jogo. Na quadra, Leo se sentou na arquibancada, mas não próximo de nenhum aluno de sua sala, perto dele só haviam alunos de outras turmas.

Antes de acabar o jogo, houve troca de professores, e ficou a professora de português responsável pelo acompanhamento da turma do Leo até a sala, enquanto que a professora de matemática, a pesquisadora aqui citada, se dirigiu para uma sala de frente para a quadra e de lá pôde observar o momento em que todos os alunos já haviam descido da arquibancada e saído da quadra e só restava Leo. Ele ainda permanecia na arquibancada sentado e sozinho, e foi preciso que a professora de português fosse até ele para chamá-lo e levá-lo até a sua sala.

Por que ninguém o chamou quando era a hora de descer e retornar à sala? As questões que se apresentam neste momento inferem em questionar que inclusão é esta na qual o aluno especial nem sequer é lembrado pelos colegas ou mesmo a professora da vez? Como pôde Leo deixar de ir à aula para evitar que ficasse agitado e entrasse em crise e justo em épocas de competições esportivas escolares? Que inclusão é esta?

Durante uma reunião de conselho de classe entre os professores do ensino fundamental da escola pesquisada, a própria coordenadora quando questionada sobre as várias faltas do outro aluno autista na sala de aula, indagou 'Qual sala aqui da escola serve para esses alunos?', se referindo aos alunos com autismo. Em seguida, tentando se justificar afirma que os autistas precisam de uma rotina, uma organização, que, às vezes, não é obtida no espaço escolar devido às constantes trocas de professores, cada um com sua personalidade e modo de conduzir a turma; referiu-se ainda à falta de professores, sendo, às vezes, necessário mudar aulas na grade horária, liberar mais cedo ou permanecer na sala, com a coordenadora ou

diretora aplicando atividades, entre outras situações que não priorizam a organização.

Sendo assim, analisando a inclusão do Leo percebe-se que a interação com os demais alunos, quando ocorre, é restrita a uma pequena parcela de alunos, disposta a ajudá-lo em suas dificuldades, a orientá-lo nas atividades propostas pelos professores, a acompanhá-lo em ambientes fora de sala, pois nem todos os alunos se prontificavam a interagir com ele, porém nesses pequenos momentos são perceptíveis os ganhos dessa convivência tais como: aproximação de outros alunos, contato físico através de apertos de mão, tentativa de comunicação por meio da fala e, além disso, essa convivência oportuniza aos demais alunos a interagir com um colega que apresenta diferenças e limitações, mas que deve ser respeitado e se submeter aos deveres da escola, como qualquer outro aluno.

#### 4.2.4) Jogos aplicados ao Leo

Nem todos os jogos e suas respectivas atividades puderam ser trabalhados conforme a pesquisadora havia planejado no decorrer do ano de 2010. Esta encontrou dificuldades em dividir o tempo da aula, de apenas 50 minutos, com Leo e demais alunos, uma vez que as atividades propostas eram diferentes para estes dois grupos.

Outra dificuldade enfrentada pela pesquisadora foi o fato de não ter o apoio de outra pessoa (estagiário, outro profissional ou até mesmo um aluno) para ajudá-la na realização das atividades com Leo, uma vez que este realiza melhor as atividades tendo alguém a seu lado.

Se, por exemplo, a professora desse uma atividade para Leo fazer sozinho e fosse explicar a matéria no quadro para os demais alunos, ele continuava a fazer a atividade por algum tempo, mas logo em seguida parava. Era preciso que outro aluno ou a professora falasse com ele para que recomeçasse a atividade.

A agitação da turma, algumas vezes, também atrapalhou o desenvolvimento das atividades, pois Leo, como já exposto aqui, acabava se desconcentrando, ficava mais disperso o que dificultava a interação com o mesmo.

Porém diante de todos estes fatores desfavoráveis para a aplicação dos jogos, a pesquisadora conseguiu no ano seguinte, 2011, mesmo não sendo mais sua professora aplicar as atividades que faltavam, mediante agendas na escola para consecução da pesquisa.

Todas as atividades foram bem recebidas por Leo. Sempre que um novo jogo era exposto a ele, este manipulava as peças à sua maneira até o momento em que se iniciava a realização das atividades, sendo estas direcionadas pela pesquisadora ou por nova estagiária, também do curso de pedagogia<sup>47</sup>, que ficou responsável por acompanhar Leo durante o ano letivo de 2011, na escola.

---

<sup>47</sup> Enviada à escola, via Secretaria Municipal de Educação, Juiz de Fora, MG. Esta estagiária, pôde participar da fase final da pesquisa e esteve presente nos dias em que, orientadora e pesquisadora comparecem à escola para interagir com Leo, diante de novos jogos, para a obtenção de imagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é intuito desta pesquisa finalizar o estudo sobre a inclusão de autistas em classes comuns do ensino regular, uma vez que foi realizada na mesma, um estudo de caso na cidade de Juiz de Fora; novas pesquisas realizadas em outras regiões podem chegar a outros resultados, diferentes dos apresentados por esta pesquisa.

Nas leituras de outros trabalhos referentes à inclusão, a pesquisadora notou que há inclusão que, de fato, acontece proporcionando ao aluno especial desenvolvimento de suas capacidades, mas que também há casos em que esta proposta se torna, de certa forma, excludente. Neste último caso, é provável que a inclusão não esteja sendo realizada de acordo com a legislação brasileira que dispõe normas a respeito da educação especial.

Várias leis, decretos, portarias e outros documentos legais existem para dar suporte à implementação da inclusão nas escolas regulares, porém só a lei 'no papel' não dá a garantia de inclusão. É necessário que a lei passe a vigorar no interior das escolas regulares, saindo da teoria e se efetivando na prática.

E para que ocorra o exercício da inclusão mudanças são necessárias, não só mudanças físicas no ambiente escolar como também mudanças no interior do ser humano, para que haja a conscientização de todas as pessoas com relação à inclusão. É preciso vencer o preconceito e dar oportunidade para conviver com a diversidade.

A proposta de inclusão tal como foi abordada na pesquisa tem seus aspectos favoráveis, mas há também os desfavoráveis. De forma equivocada, muitos professores e outros profissionais pensam que para praticar a inclusão basta colocar o aluno com necessidades especiais matriculado em uma classe regular, porém a inclusão escolar vai muito além de uma inclusão social. É necessário que na inclusão escolar o aluno especial se desenvolva, que ele aprenda, como os demais alunos, salvo suas limitações.

Dessa forma, acredita-se que para Leo, há sim ganhos na inclusão como a própria mãe relatou, mas há também perdas como no caso da aprendizagem que fica prejudicada ou diante do agito dos colegas que o deixa sempre nervoso. O que se percebe, segundo o relato da mãe do Leo, é que os benefícios trazidos pela inclusão são mais valiosos na educação infantil quando se tem apenas um

professor, o qual tem cerca de 4 horas para desenvolver as atividades com os alunos, e possui maior facilidade de adaptação de material.

Quando ingressam no ensino fundamental, a rotina muda completamente: os alunos - incluindo os especiais, inclusos - passam a ter vários professores de diversas disciplinas, cada um com sua cultura, com sua forma de lecionar, e com apenas 50 minutos para ensinar seu conteúdo. Os alunos, em grande parte, frente a estas mudanças, apresentam alterações no comportamento e no comprometimento com os estudos. Para os alunos autistas que possuem certa resistência à quebra de rotinas, a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, é mais delicada ainda.

Percebe-se que, tal como vem sendo incluído nesta escola, Leo não tem tido tanto progressos quanto poderia ter, caso houvesse maior comprometimento por parte do sistema escolar, professores e alunos com a inclusão. Ter o aluno com necessidades especiais 'incluído' numa sala de aula regular, mas não desenvolver atividades com ele, não fazer com que ele tenha avanços e acompanhamento adequado acaba se tornando uma prática, de certa forma, excludente.

Vale ressaltar que no ano de 2010, a pesquisadora como professora de matemática do Leo, não conseguiu alcançar, da maneira esperada, seus objetivos com relação à aprendizagem matemática de seu aluno especial, seja por sua ainda inexperiência, em lecionar para tais alunos, seja pela falta de apoio, seja pela falta de condições ideais para um trabalho em conjunto com demais profissionais da escola.

Desta forma, alguns jogos elaborados neste estudo e oferecidos ao Leo não tiveram um tratamento mais adequado; os momentos em que Leo esteve em contato com os jogos e suas atividades, há de se considerar que foram poucos para se obter uma análise minuciosa a respeito de suas respostas, diante da matemática envolvida nestes jogos. Sendo assim, a pesquisadora teve alguma dificuldade, na finalização deste estudo, em descrever a aprendizagem matemática adquirida pelo aluno Leo através dos jogos propostos.

Diante destes fatores, reforça-se que o presente estudo teve como principal foco a inclusão escolar, ficando o detalhamento da aplicação dos jogos para ser aprofundado e melhor analisado em outra situação, que priorize investigar qual a relação do Leo com a matemática proposta nas atividades dos jogos.

De qualquer forma, não se pode deixar de levar em conta os benefícios trazidos por esta inclusão, mas em âmbito geral, acredita-se que Leo poderia se desenvolver, pelo menos na área de matemática, mais nas classes especiais, nas quais o número de alunos é reduzido e há profissionais habilitados para tal tarefa, do que numa classe regular na qual a professora de matemática, também pesquisadora, não conseguiu fazer com que Leo obtivesse grandes avanços durante o ano de 2010.

Para as classes regulares, com elevado número de alunos, o ideal seria ter um monitor, ou outro professor, enfim, alguém que pudesse dividir a responsabilidade de educar junto com o professor da turma. Portanto, os pais e/ou responsáveis devem buscar uma escola na qual favoreça o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, seja ela especial ou regular.

Na visão da pesquisadora, a inclusão, em alguns casos, é uma proposta promissora, mas apenas no papel, pois a prática se mostra bem diferente e excludente, porém mesmo nos casos mais críticos é preciso salientar a importância da inclusão social a qual permite a convivência de alunos especiais e demais alunos, o que proporciona ganhos a todas as pessoas da escola, pois é dada a oportunidade a elas de conviverem com a diversidade.

Mas ao se pensar no desenvolvimento do aluno na disciplina de matemática, pois esta é a área em que atua a pesquisadora, há de se considerar que ela enfrentou uma série de dificuldades e obstáculos os quais fizeram com que a mesma não conseguisse desenvolver atividades com Leo em todas as suas aulas o que acarretou um certo prejuízo para ele, pois sem realizar as atividades propostas, Leo deixou de aprender determinados conteúdos e o que é pior, ele ficou sem fazer nada durante algumas aulas de matemática o que gerava um enorme incômodo para a professora.

Quando Mantoan (2006) defende uma escola para TODOS, não explicita como deve ser esta escola, surge então a indagação: qual escola é a escola para todos? São as escolas regulares públicas brasileiras, nas quais a maioria dos professores atua?

Acredita-se que assim, como na experiência vivenciada pela pesquisadora, também outros profissionais em suas escolas encontram dificuldades em proporcionar, efetivamente, uma inclusão para TODOS, uma vez que muitas escolas públicas estaduais ou municipais, não possuem os recursos necessários para

realizar a inclusão. Algumas não possuem o mobiliário necessário, não dispõem de recursos de acessibilidade para deficientes físicos e muitos alunos com necessidades especiais ficam sem um atendimento educacional especializado (AEE) que é previsto e garantido por lei.

Neste ponto faz-se necessário repensar que ainda há falhas em algumas propostas de inclusão praticadas pelas escolas regulares, mas onde está a falha, precisamente? Nos professores que não estão capacitados para trabalhar com a inclusão? Na escola que não está estruturada para garantir a permanência e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais em seu ambiente escolar? Nas autoridades, que criam as leis, mas não verificam o cumprimento das mesmas?

Qualquer escola pode matricular um aluno especial, mas nem todas têm condições para mantê-los neste espaço escolar ou não estão preparados para desenvolver as habilidades destes alunos, por isso é necessário refletir que a inclusão perpassa a ideia de uma simples matrícula, é necessário a permanência deste aluno especial e que ele consiga se desenvolver, aprender e conquistar seu espaço e respeito não só no ambiente escolar como também na sociedade.

Desta forma, existem vários caminhos a percorrer ainda sobre o tema inclusão, mas esta pesquisa se constitui em um deles, por ora. Espera-se que o presente estudo seja fonte de inspiração para outros pesquisadores, dedicados e ávidos pelo tema da educação especial ou por outros educadores, direcionados para a pesquisa, que terão a oportunidade e o privilégio de terem algum aluno com necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO (ABRA)**. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/>. Acesso em 30 abril 2010.

**ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS AUTISTAS (AMA)**. Disponível em: <http://www.ama.org.br/html/home.php>. Acesso em 30 abril 2010.

**ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA CRIANÇA AUTISTA (AUMA)**. Disponível em: <http://www.autista.org.br/>. Acesso em 24 maio 2010.

**ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE)**. Disponível em: <http://www.juizdefora.apaebrasil.org.br/>. Acesso em 30 abril 2010.

BALDUINO, Mírian de M. M. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental**: com a palavra os professores. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2027/1/2006\\_Mírian Maria de Moraes Balduino.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2027/1/2006_Mírian%20Maria%20de%20Moraes%20Balduino.pdf). Acesso em 12 fev. 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acesso em 21 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 18 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>. Acesso em 19 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>. Acesso em 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em 21 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 6253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em 18 maio 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17028](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17028). Acesso em 11 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 200-. Disponível em: [http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/cursos/ciclo\\_palestras/visita\\_monitorada/Estatistica.pdf](http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/cursos/ciclo_palestras/visita_monitorada/Estatistica.pdf). Acesso em 01 março 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>. Acesso em 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acesso em 18 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais - Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <http://www.trilhadeluz.com.br/trilha/modules.php?name=Downloads&op=getit&lid=255>. Acesso em 26 maio 10.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:

<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria N° 1.793**, de dezembro de 1994. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acesso em 18 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863). Acesso em 17 maio 2010.

CAMARGO, Sígla P. H. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Rio grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.msmdia.com/pospsico/producao2.asp?orientador=Cleonice%20Bosa>. Acesso em 26 abril 2010.

CAPELLINI, Vera L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CUCCOVIA, Margherita M.. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2003. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: [http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1269](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1269). Acesso em 10 abril 2010.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. CD-ROM.

FERREIRA, Bárbara C.; MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A.; DEL PRETTE, ZILDA, A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**: revista da UFSM, Rio Grande do Sul, n. 29, 2007.

FERREIRA, Maria E. C.; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. 158 p.

FILHO, Teófilo A. G.; DAMASCENO, Luciana L. Tecnologias Assistivas para autonomia do aluno com necessidades especiais. **Inclusão**: revista da educação especial. Secretaria de educação especial/MEC, ano 2, n. 2, p. 25 -32, ago. de 2006.

FLICK, Uwe (org.). Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Tereza de A. (org). **Vygotsky, um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

FRÓES, Maria A. V. **As produções acadêmicas em educação especial: uma análise de discurso**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: [http://www.bdtd.ufjf.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=53](http://www.bdtd.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53). Acesso em 10 abril 2010.

**FUNDAÇÃO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA (FADA)**. Disponível em: <http://www.fada.org.br/program/>. Acesso em 30 abril 2010.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S.l]: Atheneu, 1993.

GIARDINETTO, Andréa R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa teacch e do currículo funcional natural**. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

Disponível em:

[http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=669](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=669). Acesso em 10 abril 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em:

[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto_arsb_do_mar.pdf)

[Graduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto\\_arsb\\_do\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto_arsb_do_mar.pdf). Acesso em 21 abril 2010.

GOMES, Camila G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em:

[http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=128](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=128). Acesso em 10 abril 10.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar de crianças com autismo: o papel da consultoria colaborativa**. In: INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA PUC MINAS – PROPOSTAS E AÇÕES INCLUSIVAS: IMPASSES E AVANÇOS, 4, 2006, Belo Horizonte. Anais, Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n. 3, p. 345 – 364, set. – dez. de 2007.

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

GURGEL, Thais. **Inclusão, só com aprendizagem**. **Nova Escola: A revista do professor**, Ministério da Educação, ano XXII, n. 206, p. 38 – 45, out. de 2007.

KOPKE, Regina C. M. **Geometria, desenho, escola e transdisciplinaridade: abordagens possíveis para a educação**. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LAGO, Mara **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13077>. Acesso em 26 abril 2010.

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&processar=Processar). Acesso em 26 abril 2010.

LOPES-HERRERA, Simone A. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger**. 2004. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: [http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=480](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=480). Acesso em 10 abril 2010.

MALEVAL, Jean-Calude. Qual o tratamento para o sujeito autista?. **Inter-ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiás, v. 34, n. 2, p. 405 – 452, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/8504>. Acesso em 15 maio 2010.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=10164>. Acesso em 26 abril 2010.

MENDES, Enicéia G.; CAPELLINI, Vera L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere Et Educare**: Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/.../1346>. Acesso em 21 abril 2010.

MERCADANTE, Marcos T.; VAN DER GAAG, Rutger J.; SCHWARTZMAN, Jose S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo: v. 28, supl. 1, maio 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000500003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 5 jul 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em 18 fev. 2010.

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP / MEC)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=288&Itemid=824](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824). Acesso em 30 abril 2010.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf). Acesso em 21 abril 2010.

SIEMS, Maria E. R. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva.** 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em:

[http://www.bdtd.ufjf.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=169](http://www.bdtd.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=169). Acesso em 10 abril 2010.

SILVA, Karla F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso.** 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>. Acesso em 30 abril 2010.

SOUSA, Sônia B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativa dos professores.** 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em:

[http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2131](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2131). Acesso em 10 abril 2010.

SOUSA, Pedro M. L.; SANTOS, Isabel M. S. C. dos. **Caracterização da Síndrome autista.** (sd). Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0259.pdf>. Acesso em 12 abril 2010.

SUPLINO, Maryse H. F. de O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/suplino\\_doutorado.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/suplino_doutorado.pdf). Acesso em 21 abril 2010.

VASCONCELOS, Anamaria do S. C.; VASCONCELOS, Carmem L. Reflexões sobre os transtornos invasivos de desenvolvimento (TID) e a escola inclusiva. **Revista inclusão:** revista da Educação Especial, ano III, n. 4, Jun. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rev4web.pdf>. Acesso em 19 abril 2010

VIEIRA, Scheilla A. **Somos todos autistas, a graduação está nos rótulos.** Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=20720>. Acesso em: 30 abril 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Artmed, 2001.

**ANEXOS**

**ANEXO 1****TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA**

Eu, Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, vinculada à UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF), como aluna pesquisadora do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA e sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli Moraes Kopke estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão de autistas nas salas de aulas regulares. O objetivo é verificar como se dá, de fato, essa inclusão e até que ponto ela é benéfica para os autistas.

Para tal pesquisa é de fundamental importância a participação de seu filho, meu aluno regular e especial, neste ano letivo, que apresenta um caso de autismo. A participação dele poderá ser filmada, realizada no ambiente escolar e fora dele, como por exemplo, na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, realizadas por eu mesma. Como característica do autismo, a comunicação com seu filho é deficitária, portanto é de suma relevância a participação dos pais para obter informações a respeito do autista desde criança até os dias atuais. A participação dos pais será através de uma entrevista (filmada) a respeito do filho autista.

Ressalto que a identidade de seu filho e de sua família será preservada, assim como todos os demais dados de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

Também é garantido o seu direito em desistir da participação da pesquisa em qualquer momento da realização desta, sendo a sua participação totalmente voluntária.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a mestrande Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, pelo telefone (32) 88424125 sob conhecimento de sua orientação.

Considerando as questões acima:

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo que meu filho \_\_\_\_\_ participe desta pesquisa. Sendo minha participação inteiramente voluntária, estou livre para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum ônus para mim e meu filho.

Assinatura dos pais e/ou responsáveis:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

**ANEXO 2****FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO**

- 1) Nome do aluno: \_\_\_\_\_.
- 2) Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_ anos.
- 3) Nome do pai: \_\_\_\_\_.
- 4) Profissão do pai: \_\_\_\_\_.
- 5) Nome da mãe: \_\_\_\_\_.
- 6) Profissão da mãe: \_\_\_\_\_.
- 7) Diagnóstico do aluno: \_\_\_\_\_. O diagnóstico foi dado quando ele estava com que idade? \_\_\_\_\_.
- 8) Série atual: \_\_\_\_\_.
- 9) Período que freqüenta a escola: \_\_\_\_\_.
- 10) Há quantos anos freqüenta a escola? \_\_\_\_\_.
- 11) Freqüenta concomitantemente:
- ( ) escola especial
  - ( ) sala de recurso
  - ( ) terapeuta particular
  - ( ) outros. Qual(is)? \_\_\_\_\_.
- 12) Possui irmãos:
- ( ) Não
  - ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_.
- 13) Endereço: \_\_\_\_\_.
- Bairro: \_\_\_\_\_, Município: \_\_\_\_\_.
- Cep: \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de maio de 2010.

**ANEXO 3****QUESTIONÁRIO PARA PROF<sup>a</sup>. DA DISCIPLINA DE ARTES**

Eu, Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, vinculada à UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF), como aluna pesquisadora do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA e sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli Moraes Kopke estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão de autistas nas salas de aulas regulares. O objetivo é verificar como se dá, de fato, essa inclusão e até que ponto ela é benéfica para os autistas.

Por questões de pesquisa, os dados aqui coletados serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

Para tal pesquisa gostaria que discorresse sobre as seguintes questões (se necessário favor usar o verso desta folha).

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

- 1) Em sua experiência docente, já trabalhou com algum aluno portador de alguma necessidade especial? Em caso afirmativo poderia fazer um relato resumido disso?
  
- 2) Qual(is) o(s) tipo(s) de atividade(s) desenvolvida(s) em sua disciplina com o aluno autista da turma do 7º ano A, objeto desta pesquisa?
  
- 3) E qual(is) é(são) o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?
  
- 4) Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno autista tanto com você, na condição de professora, quanto com os demais colegas?

**ANEXO 4****QUESTIONÁRIO PARA PROF. DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Eu, Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, vinculada à UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF), como aluna pesquisadora do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA e sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli Moraes Kopke estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão de autistas nas salas de aulas regulares. O objetivo é verificar como se dá, de fato, essa inclusão e até que ponto ela é benéfica para os autistas.

Por questões de pesquisa, os dados aqui coletados serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

Para tal pesquisa gostaria que discorresse sobre as seguintes questões (se necessário favor usar o verso desta folha).

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

- 1) Em sua experiência docente, já trabalhou com algum aluno portador de alguma necessidade especial? Em caso afirmativo poderia fazer um relato resumido disso?
  
- 2) Qual(is) o(s) tipo(s) de atividade(s) desenvolvida(s) em sua disciplina com o aluno autista da turma do 7º ano A, objeto desta pesquisa?
  
- 3) E qual(is) é(são) o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?
  
- 5) Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno autista tanto com você, na condição de professora, quanto com os demais colegas?

**ANEXO 5****QUESTIONÁRIO PARA PROF<sup>a</sup>. DA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA**

Eu, Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, vinculada à UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF), como aluna pesquisadora do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA e sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli Moraes Kopke estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão de autistas nas salas de aulas regulares. O objetivo é verificar como se dá, de fato, essa inclusão e até que ponto ela é benéfica para os autistas.

Por questões de pesquisa, os dados aqui coletados serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

Para tal pesquisa gostaria que discorresse sobre as seguintes questões (se necessário, favor usar o verso desta folha).

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

- 1) Em sua experiência docente, já trabalhou com algum aluno portador de alguma necessidade especial? Em caso afirmativo poderia fazer um relato resumido disso?
  
- 2) Qual(is) o(s) tipo(s) de atividade(s) desenvolvida(s) em sua disciplina com o aluno autista da turma do 7º ano A, objeto desta pesquisa?
  
- 3) E qual(is) é(são) o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?
  
- 4) Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno autista tanto com você, na condição de professora, quanto com os demais colegas?

**ANEXO 6****TERMO DE APRESENTAÇÃO À APAE**

Eu, Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, vinculada à UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF), como aluna do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA e sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli Moraes Kopke estou realizando uma pesquisa sobre a inclusão de autistas nas salas de aulas regulares. O objetivo é verificar como se dá, de fato, essa inclusão e até que ponto ela é benéfica para os autistas.

Para tal pesquisa é de fundamental importância a participação do \_\_\_\_\_ que apresenta um caso de autismo.

Ressalto que os dados coletados nesta instituição, através de entrevistas e observações serão utilizados em minha pesquisa e divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a mestrande Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, pelo telefone (32) 8842-4125 sob conhecimento de sua orientação.

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

## ANEXO 7

'QUESTIONÁRIO INFANTIL'<sup>48</sup>

**Olá, você, da minha turma de 7º. ano dessa escola! Eu gostaria que você respondesse algumas questões sobre o Leo. Estou fazendo uma pesquisa na UFJF e sua resposta aqui vai me ajudar em muito....Obrigada, Élida, Professora de Matemática! JF, Junho 2010**

1) Desde qual ano/série você estuda com o Leonardo, o Leo aqui da sala?

\_\_\_\_\_

2) Olha, você sabe qual é a deficiência do Leo?

( ) Sim.

( ) Não.

Qual? \_\_\_\_\_.

3) Mas me diga, você ajuda ou já ajudou o Leo a realizar alguma tarefa na escola?

( ) Sim.

( ) Não.

Qual(is)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) E você? ...concorda do Leo estar matriculado em uma classe regular junto com você?

( ) Sim. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Nossa, você acha que o Leo deveria estudar em uma escola especial?

( ) Sim. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) E você acha que a inclusão do Leo na sua sala de aula pode trazer algum benefício para você?

( ) Sim. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>48</sup> O questionário foi aplicado em junho de 2010 para 15 alunos e outro, nos mesmos moldes, em agosto, para os demais 8 alunos da sala do Leo, o aluno autista.

( ) Não. Por quê?

---

---

7) De acordo com o que você observa na sala de aula, me diga, tá?: Todos os professores conseguem realizar atividades com o Leonardo durante as aulas ou, às vezes, ele fica sem fazer nada? Você pode comentar algo?

---

---

---

---

8) Você que estudou com o Leo ano passado e conheceu a Patrícia, aquela estagiária que ficava na sala durante as aulas, acha que a presença dela era boa ou não para o Leo? E para você? Você escreve alguma coisa sobre isso?

---

---

---

9) Ainda com relação a Patrícia, este ano ela não está conosco na escola e, principalmente, com ele, o Leo. Você acha que a ausência dela influenciou em alguma coisa na sala de aula? Escreva um pouquinho sobre isso pra mim?

---

---

---

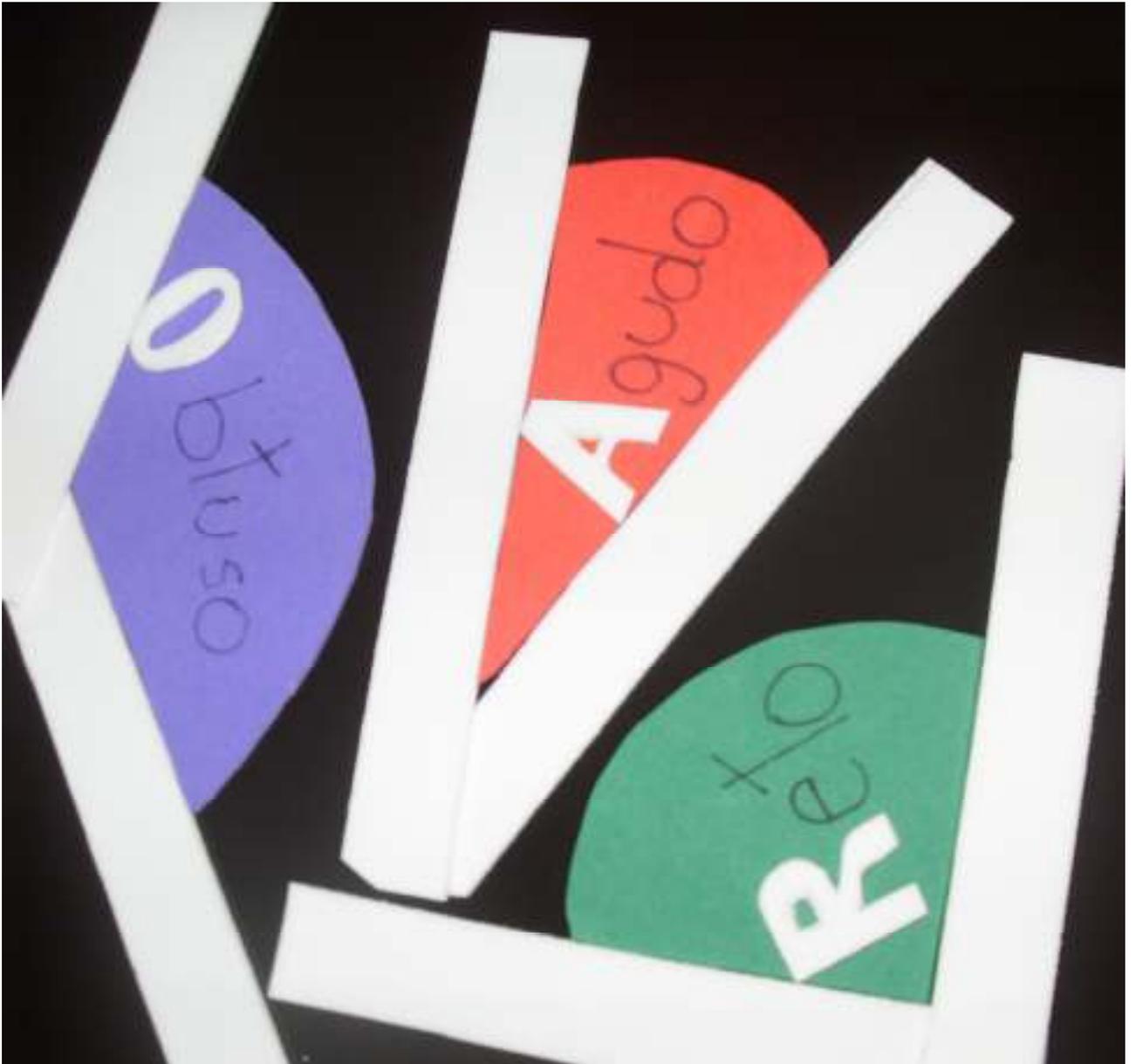
### ANEXO 8

### IMAGENS AMPLIADAS DOS JOGOS

#### Jogo 1 – Figuras Geométricas

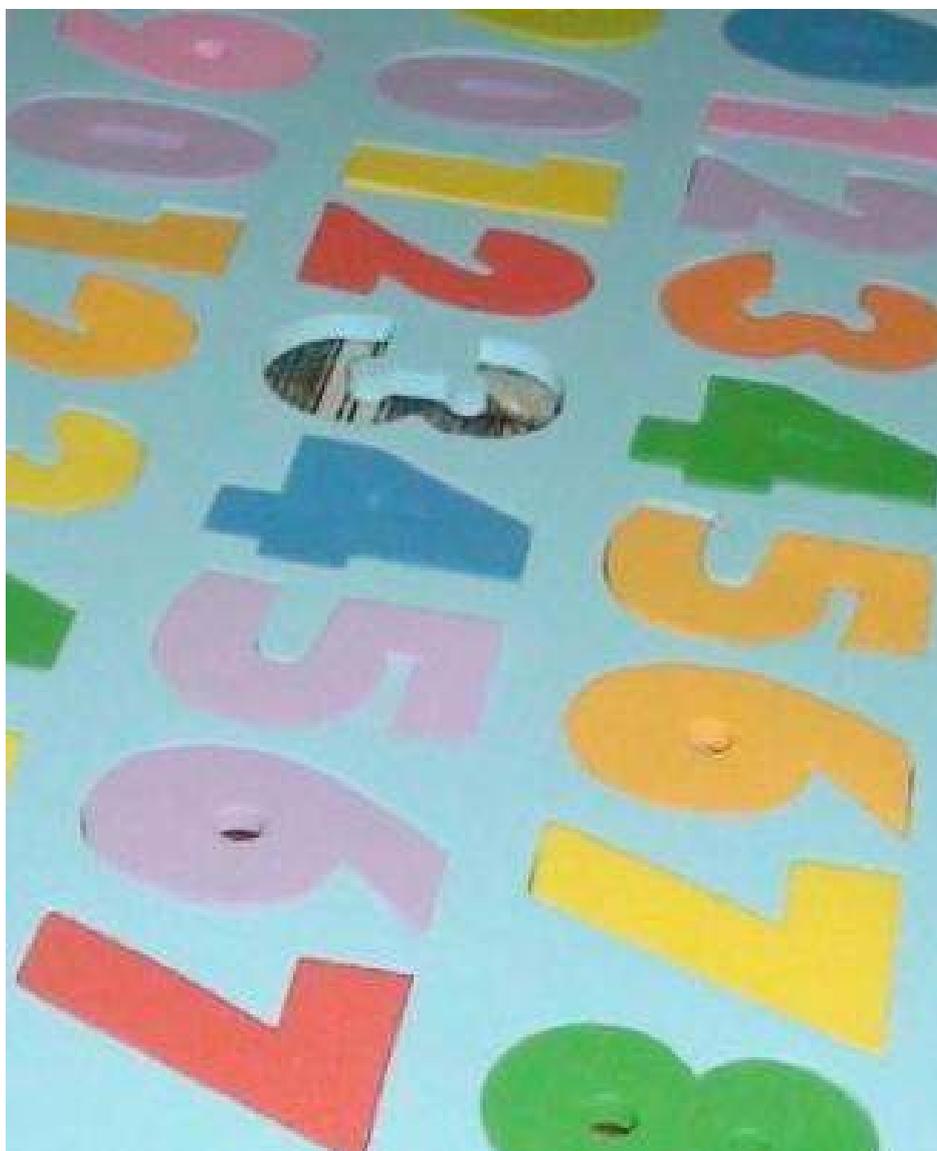


## Jogo 2 – Ângulos

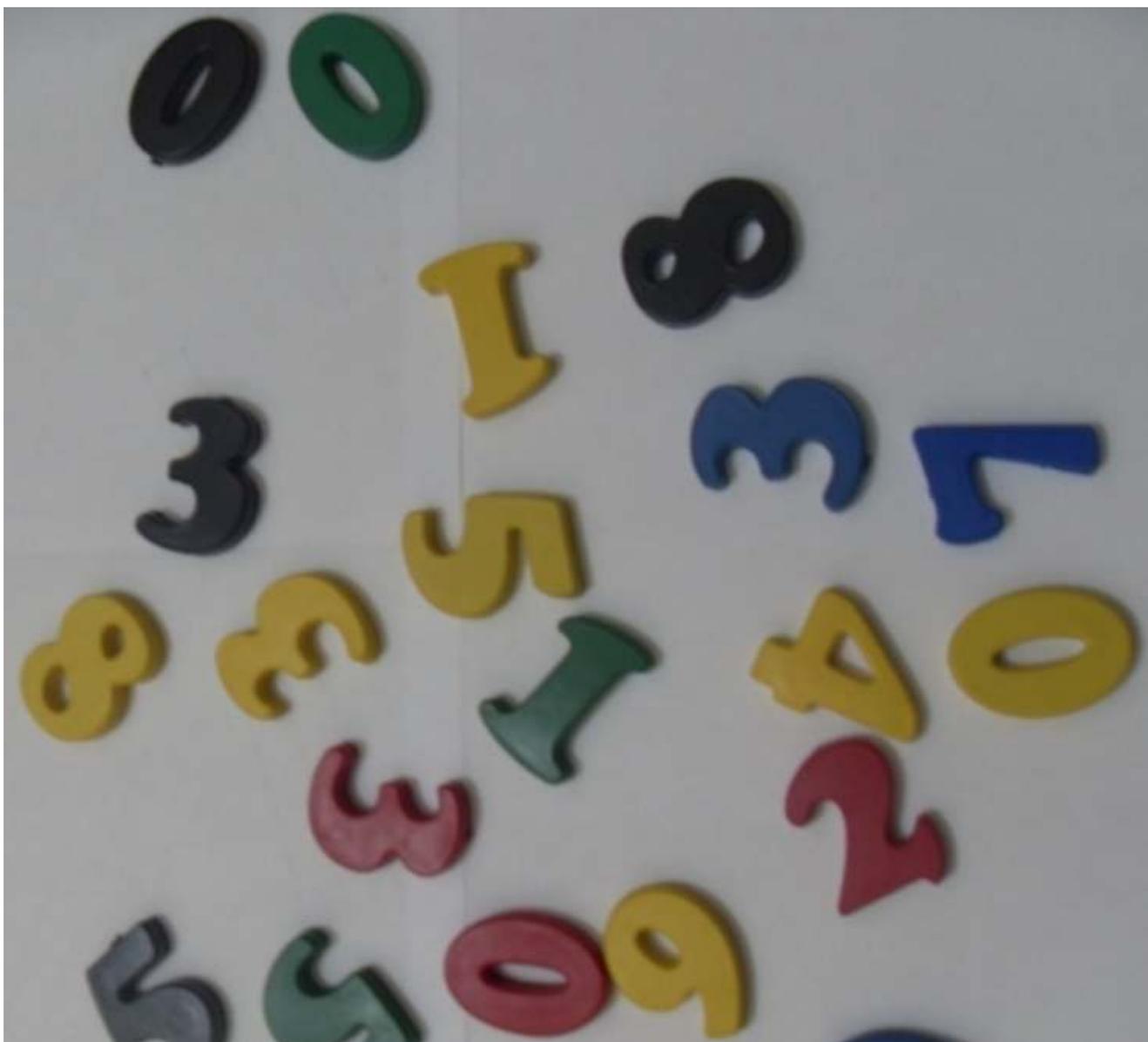


**Jogo 3 – Tampinhas nos círculos**

**Jogo 4 – Encaixe peças coloridas**

**Jogo 5 – Encaixe dos números**

**Jogo 6 – Tabuleiro Geométrico**

**Jogo 7 – Encontrando o zero**

**Jogo 8 – Jogo de memória**

**Jogo 9 – Encaixe de tiras coloridas**

Jogo 10 - Encaixe peças foguete



**ANEXO 9****CARTILHA: DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO<sup>49</sup>**

**[http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitosPessoasAutismo\\_Leitura.pdf](http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitosPessoasAutismo_Leitura.pdf)**

---

<sup>49</sup> A cópia virtual terá o link para acesso à Cartilha. As cópias impressas e encadernadas terão a Cartilha anexada a partir desta página.