



**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ERMELINDA SCHEMES OLIVEIRA**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES E CONCEPÇÕES DE MÃES DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E  
AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE LAGES, SC.**

LAGES/SC

2017

**ERMELINDA SCHEMES OLIVEIRA**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES E CONCEPÇÕES DE MÃES DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E  
AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE LAGES, SC.**

Dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, apresentado à Banca Examinadora de Defesa. Linha de pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação

Orientador(a): Profa. Dra. Lurdes Caron

LAGES/SC

2017

## Ficha Catalográfica

Oliveira, Ermelinda Schemes.  
O48c      Transtorno do espectro autista: práticas pedagógicas de professores e concepções de mães da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Lages(SC) / Ermelinda Schemes Oliveira – Lages : Ed. do autor, 2017.  
123 p. : il.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação  
Orientadora: Lurdes Caron

(Elaborada pela Bibliotecária Andréa Costa - CRB-14/615)

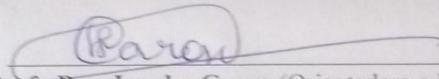
 UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
**MESTRADO ACADÊMICO**  
**Ermelinda Schemes Oliveira**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES DE MÃES DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE LAGES - SC.**

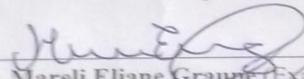
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação.

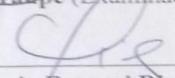
Aprovada em 11 de dezembro de 2017.

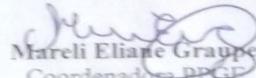
  
 Profa. Dra. Lurdes Caron (Orientadora e Presidente da Banca Examinadora – PPGE/UNIPLAC)

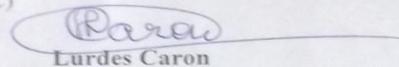
Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador Titular Externo - PPGE/UCS)

Profa. Dra. Circe Mara Marques (Examinadora Suplente Externa - PPGE/UNIARP)

  
 Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe (Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

  
 Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez (Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

  
 Mareli Eliane Graupe  
 Coordenadora PPGE  
 Portaria nº 004/2017

  
 Lurdes Caron  
 Coordenadora Adjunta PPGE  
 Portaria nº 004/2017

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages/SC | (49) 3251.1022 – uniplaclages.edu.br

Lages, 11 de dezembro de 2017.

*Dedico este trabalho ao meu neto Pedro Henrique Schemes Oliveira  
Theodoro.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente à Deus pela graça da saúde e por me conceder forças e coragem para prosseguir nesta trajetória da escrita dessa dissertação.*

*À minha família, meus pais Orival e Zaira (in memoriam) por ter me concedido a vida e a formação do caráter e da minha personalidade. Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas pela amizade, pelas orações, pelo incentivo recebido, pela compreensão da ausência em momentos que precisava do recolhimento para a escrita.*

*Ao meu esposo Betho por compreender minha ausência em muitos momentos durante este caminho percorrido, pela amizade, pelo amor, pelo carinho e por ser esse parceiro que sempre me apoiou, me incentivando a seguir em frente, meu reconhecimento e meu muito obrigada. Te amo.*

*As minhas filhas Grace Kelly e Giselle por acreditarem em mim, sempre me apoiando quando a vontade de desistir fora grande. Agradeço em especial minha filha Grazielle por toda ajuda técnica neste trabalho, sem ela não teria chegado até aqui. Rogo à Deus que ele conceda muita saúde e muitas conquistas a vocês. Amo cada uma em especial.*

*Aos membros da banca Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa, Profa. Dra. Circe Mara Marques, Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe, Profa. Dra. Carmen Lúcia Diez Fornari, que gentilmente aceitaram fazer parte desta banca, contribuindo com suas colocações pertinentes no processo de qualificação e por continuarem colaborando até a finalização deste estudo.*

*A todos os mestres Doutores do Mestrado em Educação por todo o ensinamento e aprendizado, em cada página escrita desta dissertação tem um pouquinho de cada um de vocês.*

*Aos funcionários do programa de pós-graduação à Makhelly Pessoa, Thais Parizotto Nunes, Silvana Pinheiro Cabral, Débora Ramos e Gustavo Machado pela amizade que fizemos e por serem pessoas tão educadas e prestativas no desempenho das suas funções. Meu Obrigada. Levarei comigo a alegria e o afeto recebido sempre de vocês.*

*A minha amiga Simone que esteve comigo na reta final dessa dissertação, dando apoio, incentivo fazendo acreditar que era capaz. Obrigada pela amizade e pelo carinho que sempre teve comigo em situações de angústias com as quais me deparei durante a finalização da dissertação. Formamos uma parceria incrível. Obrigada, levarei comigo todos os ensinamentos aprendidos.*

*Às minhas amigas Schayla e Fabiani pessoas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, sempre amáveis e compreensivas, pelo carinho, pelos bate papos, pelos cafés, pelas risadas e choros partilhados entre um encontro e outro. Certamente foi o que me fortaleceu para eu chegar até aqui.*

*À minha grande amiga Tania Mariza Vedana, depois dos professores da graduação, ela sem dúvida foi a profissional que acreditou*

*em mim, que me mostrou que quando queremos grandes coisas, precisamos acreditar primeiro em nós, a ela todo meu respeito e admiração.*

*Aos meus colegas de mestrado, por toda troca de conhecimento e de saberes, pelos momentos divididos juntos, cada um de vocês tem um lugarzinho especial no meu coração.*

*Agradecer a APAE de Lages na pessoa de Eliana Aparecida Palhano que mediou e facilitou a minha presença na instituição, possibilitando a realização da pesquisa. Deixo o meu respeito e carinho.*

*Aos professores e mães sujeitos dessa pesquisa, obrigada pela disponibilidade e carinho dispensados à minha pessoa, sem a participação de vocês esta pesquisa não teria acontecido.*

*Por fim, mas não menos importante, agradeço minha orientadora Profa. Dra. Lurdes Caron, por todo o conhecimento compartilhado, pela paciência, pelo amor dedicado, pelo carinho, por acreditar em mim, quando nem eu não acreditava. Obrigada por ser quem é, e pelo vínculo de amizade que nos uni, por toda a atenção dedicada, pelas alegrias e tristezas compartilhadas, por tornar o caminho da escrita menos árduo com suas orientações e contribuições. Ficaré marcada no meu coração e na minha vida. Muito obrigada.*

*Temos aprendido a voar como os pássaros, a nadar como os peixes, mas  
ainda não aprendemos a sensível arte de conviver com as diferenças.  
(Martin Luther King)*

## RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) afeta, sobretudo as interações sociais, comportamentais, sensoriais e a comunicação das pessoas autistas. A resiliência apresentada por algumas crianças no contato com os outros é uma das características do autismo. As crianças com TEA exigem um tratamento diferenciado, pois reagem de forma diversa das demais aos estímulos recebidos do meio uma vez que possuem os cinco sentidos mais aguçados que as demais pessoas. Adotar práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da aprendizagem e a sua interação social junto ao grupo torna-se, portanto, fundamental. A pesquisa partiu do questionamento: Quais as práticas pedagógicas de professores e quais as concepções de mães sobre o Transtorno do Espectro Autista da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de Lages, SC. Assim, este projeto tem como objetivo geral, analisar práticas pedagógicas de professores e concepções de mães sobre o Transtorno do Espectro Autista da APAE de Lages, SC. Os objetivos específicos da pesquisa são: Investigar práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da APAE de Lages; verificar concepções de mães com filhos que apresentam o transtorno do espectro autista; observar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de professores na APAE de Lages; identificar como se dá a relação entre família e escola na APAE de Lages. O projeto foi desenvolvido junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Lages (APAE). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A metodologia aplicada foi a descritiva que utiliza os procedimentos de estudo observacional e documental. Os participantes da investigação foram divididos em dois subgrupos: mães de alunos com TEA e professores de alunos com TEA. Para os dois grupos foram realizadas entrevistas semiestruturadas que apresentam questões relativas à identificação da percepção da família em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. A coleta de dados consistiu em três etapas: 1. Pesquisa bibliográfica e documental; 2. Estudo observacional e 3. Entrevista semiestruturada. Na primeira etapa, foi realizado um estudo bibliográfico e documental para melhor aprofundamento do tema. Num segundo momento, foi realizado um estudo observacional. Para esta etapa, foi feito um agendamento com a professora coordenadora das turmas que possuem alunos com TEA que estão dentro da faixa etária previamente determinada. Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Conforme descrito, houve uma aproximação com os professores por intermédio da coordenadora. Para os professores que aceitaram participar da entrevista, foram agendadas datas específicas para cada um. A pesquisa mostrou que os professores regentes envolvidos na pesquisa, relataram que a formação inicial não deu suporte metodológico para desenvolverem o trabalho com os autistas, indicaram que a formação recebida na academia deixou lacunas neste contexto, que precisaram buscar com outros profissionais que já trabalharam com essas crianças, metodologias e atividades que pudessem desenvolver com eles.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Práticas Pedagógicas; Concepções de Mães; Família. Escola.

## **ABSTRACT**

Autism Spectrum Disorder (ASD) mainly affects the social, behavioral, sensory and communication interactions of autistic people. The resilience presented by some children in contact with others is one of the characteristics of autism. Children with ASD require a different treatment, since they react differently from the others to the stimuli received from the environment since they have the five senses sharper than other people. Adopting pedagogical practices that aim at the development of learning and its social interaction with the group becomes, therefore, fundamental. The research started with the question: What are the pedagogical practices of teachers and what are the conceptions of mothers about Autism Spectrum Disorder of the Association of Parents and Friends of the Exceptional APAE de Lages, SC. Thus, this project aims to analyze the pedagogical practices of teachers and conceptions of mothers on Autistic Spectrum Disorder of APAE de Lages, SC. The specific objectives of the research are: To investigate pedagogical practices used by the APAE de Lages teachers; verify conceptions of mothers with children who have autism spectrum disorder; to observe how the pedagogical practices of teachers in the APAE de Lages are developed; identify how the relationship between family and school occurs in the Lages APAE. The project was developed with the Association of Parents and Friends of the Exceptional of Lages (APAE). This is a qualitative approach research. The applied methodology was the descriptive that uses the procedures of observational and documentary study. The research participants were divided into two subgroups: mothers of students with ASD and teachers of ASD students. For the two groups, semi-structured interviews were conducted that present questions related to the identification of the family's perception in relation to the pedagogical practices developed by the school. Data collection consisted of three steps: 1. Bibliographic and documentary research; 2. Observational study and 3. Semi-structured interview. In the first stage, a bibliographic and documentary study was carried out to improve the subject. Second, an observational study was performed. For this stage, a scheduling was done with the coordinating teacher of the classes that have students with ASD that are within the previously determined age group. Finally, semi-structured interviews were carried out. As described, there was an approximation with the teachers through the coordinator. For teachers who agreed to participate in the interview, specific dates were scheduled for each one. The research showed that the teachers involved in the research, reported that the initial training did not provide methodological support to develop the work with the autistic, indicated that the training received at the academy left gaps in this context, which needed to seek with other professionals who have already worked with these children, methodologies and activities that they could develop with them.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Pedagogical practices; Conceptions of Mothers; Family. School.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação Médica Americana
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLUMAE	Clube de Mães
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPS	Programa de Atenção Psicossocial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios da Comunicação
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação do DSM IV, CID-10 e DSM V .....	24
Quadro 2 - Principais características comportamentais da pessoa com autismo .....	29
Quadro 3 - Primeiras APAES fundadas por Estado. ....	43
Quadro 4 - Critérios para enturmação na APAE de Lages.....	47
Quadro 5 - Relação dos Descritores com os números apresentados nos mecanismos de busca. .....	59
Quadro 6 - Pesquisas encontradas com o descritor “Família”, com autor, título, instituição e ano de publicação. ....	60
Quadro 7 - Pesquisas encontradas com o descritor “Autismo”, com autor, título, instituição e ano de publicação. ....	60
Quadro 8 - Pesquisas encontradas com o descritor “Formação de professores”, com autor, título, instituição e ano de publicação.....	60
Quadro 9 - Pesquisas encontradas com o descritor “Música”, com autor, título, instituição e ano de publicação. ....	61
Quadro 10 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor verde.....	76
Quadro 11 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor rosa.....	77
Quadro 12 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor azul.....	77
Quadro 13 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor amarela.....	78
Quadro 14 - Cruzamento das informações obtidas pelas entrevistas realizadas com os professores.....	78

Quadro 15 - Categorização da entrevista realizada com a mãe identificada pela cor roxa.....	80
Quadro 16 - Categorização da entrevista realizada com a mãe identificado pela cor vermelha.....	81
Quadro 17 - Categorização da entrevista realizada com a mãe identificado pela cor laranja.....	81
Quadro 18 - Cruzamento das informações obtidas pelas entrevistas realizadas com as mães....	82
Quadro 19 – Correlação entre os resultados obtidos com as entrevistas realizadas com os professores e com as entrevistas realizadas com as mães.....	83

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Laço utilizado pela Autism Society desde 1999 em campanhas para a conscientização do autismo. ....	287
Figura 2 – Esquema demonstrando a caracterização do estudo quanto à coleta de dados, técnica de coleta de dados e análise dos dados.....	61
Figura 3 - Fluxograma dos participantes que foram entrevistados utilizando a técnica de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada. ....	65
Figura 4 - Etapas da análise de conteúdo de Bardin (2011) .....	68
Figura 5 - Fichas utilizadas pelos professores para estabelecer a rotina diária de cada estudante, cada cor identifica determinado aluno.....	72
Figura 6 - Imagens da atividade realizada pelos alunos com os balões sensoriais.....	73
Figura 7 - Materiais utilizados em sala de aula .....	74
Figura 8 - Pátio adaptado da escola onde as crianças realizam atividades de lazer. ....	75

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....</b>	<b>21</b>
1.1. PANORAMA HISTÓRICO DO AUTISMO .....	21
1.2. DIAGNÓSTICO DO AUTISMO .....	26
1.3. A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	30
1.4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	31
1.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO AUTISTA .....	33
<b>1.5.1. O ensino da arte.....</b>	<b>35</b>
<b>1.5.2. O ensino da música.....</b>	<b>36</b>
1.6. FAMÍLIA E EDUCADORES .....	37
<b>2. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS.....</b>	<b>41</b>
2.1. HISTÓRICO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS NO BRASIL .....	41
2.2. HISTÓRICO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS EM SANTA CATARINA .....	44
2.3 HISTÓRICO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE LAGES .....	45

2.3.1. Organização do espaço escolar da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.....	47
2.3.2 Rotina dos alunos na APAE .....	48
2.3.3 Rotina dos autistas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais .....	50
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>53</b>
3.1. ESTADO DA QUESTÃO .....	54
3.3. LOCAL E PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	65
3.4. COLETA DE DADOS .....	66
3.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	68
3.6 ASPECTOS ÉTICOS .....	70
<b>4. A VEZ E A VOZ DAS PESSOAS ENTREVISTADAS .....</b>	<b>72</b>
4.1. TRILHAS DA OBSERVAÇÃO .....	72
4.2 A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES .....	76
4.3 A VEZ E A VOZ DAS MÃES .....	81
4.4 CORRELAÇÃO ENTRE A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES E DAS MÃES .....	84
<b>5. DIÁLOGO COM OS ATORES ENVOLVIDOS .....</b>	<b>86</b>
5.1 OBSERVAÇÃO CONCRETIZADA .....	86
5.2 REPERCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES.....	89
5.3 REPERCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS MÃES.....	95
5.4 CORRELAÇÃO ENTRE AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES E DAS MÃES .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>124</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar minha trajetória acadêmica não imaginava e nem esperava que fosse capaz de trabalhar em uma escola de Educação Especial. Foi trabalhando na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Lages, SC, por cinco anos que senti como é difícil, o trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência, e, em contrapartida, gratificante. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Durante o ano em que trabalhei com os autistas muitos foram os desafios e obstáculos que vivenciei e que me fizeram refletir sobre esta deficiência. Foi um ano de diversos questionamentos, mas também de dedicado estudo, cursos relacionados ao tema para começar a compreender a deficiência.

No trabalho desenvolvido com eles percebi que minha graduação não fora suficiente para responder as minhas dúvidas e inquietações quanto às questões complexas que envolvem o cognitivo dessas crianças e jovens. Fui então, em busca de uma especialização na área de educação especial, e tive acesso aos primeiros conhecimentos teóricos. Os conteúdos estudados, aliados à prática cotidiana, me deram subsídios para começar a compreender e desenvolver atividades criativas com educandos de TEA.

Em uma reunião de estudos realizada no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Lages, as colegas repassaram a preocupação a respeito do comportamento de um aluno em especial. O aluno frequentava a escola desde o berçário e as professoras perceberam algo diferente no seu comportamento e nas suas interações sociais. Uma conversa foi agendada com a mãe que relatou ter percebido que seu filho não expressava a comunicação verbal, entre outros aspectos, inerentes ao seu desenvolvimento.

Por sugestão da escola e solicitação da mãe, o educando foi encaminhado para a avaliação de um fonoaudiólogo, uma vez que não é atribuição do pedagogo fornecer diagnósticos sobre o desenvolvimento biopsicossocial de seus alunos.

Após o atendimento do especialista, o educando foi encaminhado para uma segunda avaliação com um neuropediatra especialista em TEA, e o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista confirmado. A partir do diagnóstico, a família buscou na escola suporte pedagógico para que seu filho tivesse asseguradas as condições de desenvolvimento integrais. Com o apoio da escola, o aluno foi encaminhado para o atendimento semanal realizado pelo Programa de Atenção Psicossocial – PAPS.

O PAPS tem a finalidade de prestar atendimento especializado aos alunos com deficiência do município de Lages. Está interligado com a Secretaria da Educação do município e Secretaria da Saúde juntamente com clínicas conveniadas que, com a equipe multiprofissional, propiciam serviços aos alunos com deficiência. O programa oferece o atendimento educacional especializado por meio de profissionais como: Fonoaudiólogo, Psicólogo, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, Neurologista e Pedagoga.

A partir deste encaminhamento, o aluno começou a frequentar os atendimentos com a equipe do PAPS, passando a ter o atendimento com fonoaudiólogo e psicólogo, sendo encaminhado também para o atendimento na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Juntamente com o apoio desta equipe, o aluno, a família e a escola passaram a ter orientações e a fazer trabalho articulado e multidisciplinar para atender às especificidades dele. A interação e a troca de experiências entre a família e a escola foram fundamentais para a construção de metodologias que buscavam desenvolver a comunicação, a autonomia, a socialização, bem como o cuidado com os movimentos estereotipados comuns às crianças com TEA.

O aluno encerrou o ano letivo apresentando evoluções perceptíveis reafirmando que quando a família e a escola têm compromisso nas ações pedagógicas e nas intervenções, o resultado será de aprendizagem. A partir deste episódio, percebi que seria necessário um maior aprofundamento sobre as questões que permeiam a relação família escola na perspectiva das práticas pedagógicas adotadas para os autistas.

Nos últimos anos tem se intensificado estudos e pesquisas relacionados ao transtorno do espectro autista, apesar de vários trabalhos serem direcionados para a compreensão do transtorno, ainda existem muitas discordâncias e incertezas que não foram elucidadas. Essa temática pouco conhecida, tem instigado pesquisadores que pretendem contribuir de alguma forma no desenvolvimento científico deste assunto.

O Transtorno do Espectro do Autista (TEA) afeta, sobretudo, as interações sociais, comportamentais, sensoriais e a comunicação das pessoas autistas. A pessoa com TEA pode apresentar todas essas dificuldades, contudo, cada uma reage de forma diversa da outra. O TEA pode afetar mais a interação social ou a comunicação com uma pessoa e o mesmo não ocorrer com outra. Algumas dificuldades podem ser perceptíveis desde o nascimento, enquanto outras podem ser percebidas somente ao longo do desenvolvimento da pessoa autista. Segundo Soares e Cavalcante Neto (2015), por todos esses motivos existem dificuldades em estabelecer um diagnóstico precoce.

De acordo com Gadia, Tuchman e Rotta (2004) as pessoas com TEA exigem um tratamento diferenciado reagindo de forma diversa das demais aos estímulos recebidos do meio em que vivem. Além disso, as pessoas com autismo possuem os cinco sentidos – olfato, paladar, tato, visão e audição – mais aguçados que as demais pessoas. Assim, o uso de outras estratégias que utilizem esses sentidos é um meio possível para estabelecer uma comunicação com estas pessoas, para que elas desenvolvam a linguagem.

A escola e a família como agências socializadoras, embora distintas, buscam objetivos complementares. Para Bartholo (2001, p. 23), “[...] a parceria, família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita aos conteúdos escolares”.

A participação da família na escola é fundamental para que a história de vida de cada criança seja conhecida pelos profissionais que irão atuar com ela, o que possibilita o conhecimento da especificidade de cada uma e permite ao profissional planejar estratégias que possam superar possíveis dificuldades no trabalho pedagógico.

A presença de um aluno com necessidades especiais na sala de aula requer um trabalho partilhado por parte das duas instituições buscando alternativas de intervenções que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da autonomia, independência e execução das atividades de vida diária.

A escola tem a função de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A família desempenha papel de relevância e de compromisso no processo de ensino aprendizagem. A participação da família permite ao aluno a integração do ambiente escolar e, a sua participação efetiva possibilita um melhor aproveitamento no processo de escolarização.

O professor capacitado e comprometido com seu aluno estabelece uma relação de cooperação com a família baseada na paciência, na dedicação, na perseverança e no amor. Cunha (2009, p. 20) coloca que, “[...] professores dedicados que não se negam a ter desafios,

são inspirativos para os pais. Da mesma forma, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor”.

A experiência vivenciada na escola com o aluno mencionado, foi fundamental e reacendeu dentro de mim inquietações que até o momento estavam acomodadas. Inquietações do tempo que trabalhei na APAE com alunos com TEA.

A trajetória acadêmica que realizei, bem como a atuação docente, não deram conta de responder às minhas inquietações, e ainda, constatei que essas mesmas inquietações são vivenciadas diariamente por outros docentes quando se deparam com alunos com TEA ou com outras deficiências na sua sala de aula. Compreender e encontrar respostas para minhas inquietações se tornou necessário e urgente. O que me fez retornar para a universidade optando por fazer o mestrado em educação. Assim, durante o mestrado desenvolvi a pesquisa que objetiva conhecer a realidade da escola e das famílias que tem filhos com autismo na APAE de Lages. A realização da mesma, parte da pergunta: Quais as práticas pedagógicas de professores e quais as concepções de mães sobre o Transtorno do Espectro Autista da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de Lages, SC? Assim, este projeto tem como objetivo geral, analisar práticas pedagógicas de professores e concepções de mães sobre o Transtorno do Espectro Autista da APAE de Lages, SC. Os objetivos específicos da pesquisa são: Investigar práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da APAE de Lages; verificar concepções de mães com filhos que apresentam o transtorno do espectro autista; observar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de professores na APAE de Lages; identificar como se dá a relação entre família e escola na APAE de Lages

A proposta para este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa. Foi adotada a metodologia de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com as mães de alunos autistas, professores regentes que atuam na sala de aula, um professor de música e um professor de artes que desenvolvem atividades pedagógicas com os alunos com TEA na APAE de Lages. Participaram da entrevista três pais ou responsáveis de alunos com TEA e os professores regentes, de música e de artes. Após as entrevistas, os dados coletados foram analisados verificando pontos convergentes e divergentes entre as respostas.

A análise dos dados da pesquisa foi realizada seguindo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) e que, segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 94), “[...] a análise evidenciará as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados. O pesquisador aprofunda-se nos dados decorrentes do tratamento estatístico”.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos. O primeiro aborda o Transtorno do Espectro Autista, panorama histórico, o diagnóstico do TEA, trabalha as políticas públicas de educação inclusiva, a escolarização da criança com TEA, práticas pedagógicas no contexto do autista bem como o ensino da arte, da música, a família e os educadores. O segundo capítulo apresenta o histórico das APAES no Brasil, Santa Catarina e de Lages, que é o lócus da pesquisa, a organização do espaço escolar e a rotina dos alunos na APAE. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, com a fundamentação teórica e o processo de construção, bem como a descrição do local em que a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos participantes do estudo, os instrumentos e procedimentos a serem utilizados na construção de dados. O quarto capítulo apresenta a vez e a voz das pessoas entrevistadas. O quinto capítulo faz as análises dos dados e o diálogo com os atores envolvidos nas discussões. Por fim, as considerações finais, com a descrição dos principais resultados da investigação, as referências em seguida, os apêndices e anexos.

O tema em questão tem diferentes modalidades que ainda podem ser aprofundadas com outros estudos. Neste sentido, o tema pesquisado não se esgota com este trabalho. Acreditamos que a pesquisa é de relevância social e que, com certeza virá a contribuir para a formação de professores no sentido de criação e atualização de práticas pedagógicas, bem como a aproximação e aprofundamento de relações entre famílias que tem filhos com autismo e a escola.

O capítulo a seguir trará a definição do Transtorno, o panorama histórico, bem como o diagnóstico do transtorno do espectro autista, a escolarização de crianças com TEA, bem como as políticas públicas de educação inclusiva, as práticas pedagógicas utilizadas com o autista, o ensino da arte, o ensino da música, o contexto da família e educadores.

## **1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O capítulo que terá início nesta seção abordará o panorama histórico do Transtorno do Espectro Autista - TEA, com as características peculiares desse, as políticas públicas que dão suporte na educação inclusiva, o diagnóstico, a integração nos espaços escolares dos alunos, bem como o cenário e as práticas pedagógicas desenvolvidas com eles.

### **1.1. PANORAMA HISTÓRICO DO AUTISMO**

O autismo foi descrito pelo psiquiatra infantil Leo Kanner em 1943, que observou onze crianças que apresentavam comportamento diferenciado que preferiam o isolamento extremo e a manutenção da rotina. Kanner observou essas crianças e percebeu que respondiam comumente de maneira diferenciada a outras crianças.

Dentre as observações feitas por Kanner, os autores Marfinatim e Abrão (2014, p. 255) destacam que “os movimentos estereotipados, resistência à mudança, não apresentavam habilidades na comunicação apresentando inversão dos pronomes e a tendência à ecolalia”. Além disso, essas crianças apresentavam déficits de interação social e comportamentos incomuns.

Em 1944, outro psiquiatra e pesquisador austríaco, Hans Asperger, autor do artigo “A psicopatia autista na infância”, ao observar o comportamento das crianças, percebeu que as características e padrão de comportamento ocorriam em maior número em meninos, a falta de empatia, a conversação unilateral, a falta de interação social, e os movimentos estereotipados.

Após estudar as crianças, Asperger as denominou de “professores” em virtude da habilidade que apresentavam em descrever temas de maneira detalhada. A obra de Asperger fora escrita em alemão e numa época de guerra, o que tornou seu trabalho pouco difundido e conhecido. Somente na década de oitenta, que teve seu nome reconhecido como um dos pioneiros no estudo do autismo. A Síndrome de Asperger leva seu nome em forma de reconhecimento (LIMA, 2013).

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria lança a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatísticos de Doenças Mentais – DSM 1 – manual que servia para diagnosticar os transtornos mentais. Nessa edição, os sintomas autísticos foram classificados no subgrupo da esquizofrenia infantil, não considerando o autismo com um diagnóstico separado.

Na década de cinquenta, a crença em relação ao autismo era que a culpa seria dos pais e a hipótese difundida é a da “mãe geladeira”. Essa teoria foi defendida por Bruno Bettelheim que acreditava que a falta de calor maternal culminava no autismo. Segundo Schmidt (2012), isso gerou muita discussão quanto à natureza do autismo e sua etimologia. Sobre o termo mãe geladeira, Schmidt (2012) diz que:

(..) no primeiro estudo publicado sobre autismo foram descritos além dos comportamentos das crianças, um perfil de seus pais, constando características como *frieza afetiva* e *intelectualização* (grifo do autor). Apesar destas observações serem consideradas pelo próprio autor como pouco provável de serem responsáveis isoladamente pela etiologia do autismo devido à gravidade da síndrome, teóricos seguiram apoiando tais especulações durante pelo menos duas décadas, ao que foi cunhado e disseminado o termo *mãe geladeira* (grifo do autor) (SCHMIDT, 2012, p. 187).

Outras evidências começaram a surgir na década de sessenta, tratando o autismo como um transtorno cerebral. Em sessenta e cinco, uma jovem americana, Temple Grandin, que apresentava a síndrome de Asperger, fora passar férias na casa de uma tia e percebeu na fazenda, uma máquina usada para prender os animais para vacinar. Temple percebeu que quando o animal era colocado na máquina e espremido este se tornava calmo e relaxado,

então pediu aos tios para passar pela mesma experiência e posteriormente criou um aparelho que ao pressioná-lo a pessoa era abraçada. Temple utilizava este aparelho para se acalmar. Temple dedicou sua vida para estudos quanto às práticas de abates dos animais e isso a tornou conhecida no mundo inteiro como uma excelente profissional. Seu trabalho foi tema de documentário, de filme e já escreveu vários livros, defendendo duas causas: o autismo e o bem-estar dos animais.

A segunda edição do DSM II é publicada em 1968 e trazia reflexão sobre a psicodinâmica psiquiátrica. Em 1978, Michel Rutter define o autismo a partir de quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. Ao classificar o autismo, Michael Rutter cria um marco divisor na compreensão desse transtorno mental (LIMA, 2013).

Após a definição do autismo por Rutter em 1978 e o crescimento dos estudos sobre o tema, a partir do DSM III, o autismo passa a ser reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TIDs (American Psychiatric Association, 1989).

Na trajetória do autismo, é importante a contribuição de Lorna Wing que em 1981, após estudos realizados, salientou que o autismo está associado à deficiência mental desmistificando a teoria da “mãe geladeira” teoria defendida por Bruno Bettelheim (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Em 1994, com a criação do DSM IV, são adotados novos critérios para o autismo. O DSM IV, bem como a Classificação Internacional de Doenças, CID 10, caracterizam o autismo como sendo um transtorno do desenvolvimento (American Psychiatric Association, 1994).

Após a publicação do DSM IV, o autismo passou a ser inserido na categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento, juntamente com Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa), Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (American Psychiatric Association, 1994).

O autismo na CID 10 é classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento, e a classificação é a seguinte: Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Outro Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo

Mental e a Movimentos Estereotipados; Síndrome de Asperger; Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento; Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento (TID SOE) (American Psychiatric Association, 1994).

Em 2013 é lançado o DSM V trazendo mudanças nos critérios dos diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista, eliminando os subtipos. Com essa mudança, os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade (American Psychiatric Association, 2014).

A partir da quinta edição do DSM V (2014) todas as subcategorias passam a serem categorizadas em um único diagnóstico guarda-chuva denominado de Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Síndrome de Asperger está incluída, e o diagnóstico de autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (American Psychiatric Association, 2014). O quadro 1 demonstra como acontecia a classificação do DSM IV e como ocorre a classificação atualmente com o DSM V. Além disso, mostra a classificação de acordo com a OMS a partir do CID-10.

#### Quadro 1 - Classificação do DSM IV, CID-10 e DSM V

DSM IV Transtornos globais do desenvolvimento	CID-10 Transtornos globais do desenvolvimento - F84	DSM V Transtorno do Espectro Autista (TEA)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transtorno Autista</li> <li>• Transtorno de Rett</li> <li>• Transtorno Desintegrativo da Infância (síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa)</li> <li>• Transtorno de Asperger</li> <li>• Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Austimo Infantil - F84.0</li> <li>• Austismo Atípico - F84.1</li> <li>• Síndrome de Rett - F84.2</li> <li>• Outro Transtorno Desintegrativo da Infância - F84.3</li> <li>• Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimento Estereotipados - F84.4</li> <li>• Síndrome de Asperger - F84.5</li> <li>• Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento - F84.8</li> <li>• Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento (TID-SOE) - F84.9</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau leve</li> <li>• Grau moderado</li> <li>• Grau severo</li> </ul>

Fonte: Da autora a partir dos dados obtidos nos manuais da American Psychiatric Association.

Os estudos realizados oportunizaram mudanças nas subcategorias do autismo, contudo, muita coisa ainda precisa ser estudada para conhecermos a causa desta deficiência. Conforme relata Ortega (2009), movimentos e associações representativas dos direitos dos autistas vêm se multiplicando, porém nem sempre se coadunam.

O autor aponta duas correntes, uma formada por familiares de pessoas com autismo, principalmente por aqueles cujos filhos apresentam características mais acentuadas do espectro. Este grupo visa à melhoria das características típicas do transtorno ou até a cura sendo descrito como de “baixo funcionamento”.

A outra perspectiva é liderada por autistas de alto funcionamento e posiciona o autismo como diferença humana, à semelhança de diversidades quanto à etnia, orientação sexual, nacionalidade e dominância lateral (ser destro ou canhoto).

Para De Freitas (2017) é absurdo buscar a cura do autismo ou empreender tentativas de revertê-lo sob referenciais da normalidade dominante, pois não se trataria de uma doença, e sim de um funcionamento neurológico diferenciado – neurodiversidade.

Descrevemos acima um breve panorama histórico do transtorno do espectro autista, destacamos que o tópico a seguir tratará do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, trazendo aspectos relevantes neste estudo.

## 1.2. DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

De acordo com Marques (2000, p. 25), “o termo autismo (...) pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio”. Nas palavras de Paredes (2012), o diagnóstico da criança autista é por vezes muito difícil de ser verificado, pois inexistem sinais desde o nascimento que revelem qualquer anomalia ou dificuldade no desenvolvimento da criança.

Segundo Chudo (2008), a Associação Médica Americana (AMA) menciona o fato de que apenas por volta dos trinta meses é que se podem observar algumas anomalias no desenvolvimento da criança. A criança para de responder a alguns estímulos, regride progressivamente o nível da linguagem e apresenta resiliência a alguns carinhos dos pais.

Para determinar o autismo, existe um conjunto de dificuldades nos três domínios que o caracterizam que são: os problemas de interação social; os problemas de comunicação e os problemas de comportamento. Uma só característica, não é suficiente para definir o autismo. No entanto, permanece como uma das características mais evidentes do autismo os problemas de interação social. Paredes (2012), diz que:

As crianças autistas não respondem quando as chamam pelo nome e abstêm-se muitas vezes ao contato visual. Possuem dificuldades em entender as pessoas, os gestos, a interpretar o tom da voz ou a expressão facial e emoções. Mostram não possuir consciência da existência dos sentimentos por parte dos outros e do posterior impacto negativo dos seus comportamentos nos outros (PAREDES, 2012, p. 35).

No Transtorno do Espectro Autista, o problema de comunicação é uma das características apontadas. Estudos demonstram que mais da metade das pessoas com autismo nunca conseguirão desenvolver a fala. E para aquelas que conseguirem desenvolver a fala, se referem a si próprias usando o seu nome no lugar do “eu”. Comunicam-se usando apenas uma palavra, ou repetem a mesma frase em qualquer situação que se encontrem, explicações se (MIELE e AMATO, 2016).

Outra característica marcante para o autista é que, grande parte deles, apresentam movimentos repetitivos ou comportamentos de autoagressão como morder-se, bater a cabeça, balançar-se, arranhar-se (American Psychiatric Association, 2014). Quando se sentem incomodados, essa tendência é por vezes, aumentada já que sua sensibilidade aos estímulos externos é maior do que as demais pessoas.

A resistência apresentada por algumas crianças no contato com os outros é outra característica do autismo. Segundo Paredes (2012), as relações sociais, inerentes a qualquer pessoa, praticamente inexistem quando se tratam de pessoas com autismo. Inexiste para o autista, por exemplo, a vontade de aceitação deste para com as demais pessoas. A partir de experiências próprias, o autista desenvolve uma percepção diferente das demais pessoas em relação a quase tudo. Essa falta de interação faz com que o autista crie para ele um mundo próprio.

Soares e Cavalcante Neto (2015) acrescentam ainda, que a atividade imaginativa se expressa por meio de um repertório limitado de atividades e interesses. As maneiras como as pessoas com autismo respondem aos estímulos externos e internos são características que possibilitam, ao longo do tempo, diagnosticar essa deficiência. O distanciamento e a falta de afabilidade potencializam-se quando a pessoa com autismo se encontra em um ambiente diferente daquele a que estão acostumados a viver. Existe, por parte do autista, uma hipersensibilidade a determinados estímulos fazendo com que este se manifeste irritado.

Ainda nas palavras de Miele e Amato, (2016). Algumas pessoas com autismo tendem a realizar de forma repetida sempre as mesmas atividades sem interrupção. Uma pequena mudança na rotina pode ser especialmente desconfortável. As crianças com autismo excepcionalmente entram em jogos do “faz de conta”, pois possuem extrema dificuldade em tudo o que se prende a jogos imaginativos ou jogos simbólicos

O TEA é o distúrbio das funções neurológicas que se caracteriza por déficits na comunicação, interação e reciprocidade social. Contudo, esses três problemas podem estar associados às outras deficiências como: a visual, a auditiva ou a epilepsia (American Psychiatric Association, 2014).

Segundo dados do Ministério da Saúde, o Brasil tem aproximadamente duzentos milhões de habitantes, dessa população, dois milhões são autistas, ou seja, um por cento da população brasileira é composta por autistas. No mundo, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), acredita-se que setenta milhões de pessoas são autistas. A sua prevalência é

maior em crianças do sexo masculino, sendo que a incidência é de quatro meninos para uma menina autista.

A ONU decretou desde 2008, o dia 02 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. No Brasil, a data é lembrada com iluminação da cor azul em monumentos, prédios públicos. Desse modo, esse evento pede mais atenção ao transtorno do espectro autista.

A figura 1 demonstra o laço que foi um símbolo adotado em 1999 para campanhas envolvendo o autismo. Este laço é uma marca registrada da Sociedade do Autismo (*Autism Society*) para a conscientização do autismo. Embora seja uma marca registrada da organização, ela permite que seja usado sem objetivos financeiros.

Figura 1 - Laço utilizado pela Autism Society desde 1999 em campanhas para a conscientização do autismo.



Fonte: [www.kokomoperspective.com](http://www.kokomoperspective.com). Acesso em 05/05/2017

O quebra-cabeça reflete a complexidade do espectro autista. As cores e formas diferenciadas representam a diversidade dos indivíduos com autismo bem como as famílias que vivem diariamente com este transtorno. O símbolo se apresenta com cores vibrantes que servem para chamar a atenção e conscientizar as pessoas quanto ao autismo. Outra definição do quebra-cabeça, é que não se conhecem cem por cento das causas desta condição, também não existem duas pessoas exatamente iguais com autismo. O autismo é uma constante construção, onde se procuram as peças que faltam.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição permanente, a criança que nasce com autismo se tornará um adulto com autismo. A partir da promulgação da Lei nº 12764 de 27 de dezembro de 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa

com Transtorno do Espectro Autista. A referida lei altera o parágrafo terceiro do [Artigo 98](#) da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e passa a considerar a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

O quadro 2 demonstra as principais características comportamentais da pessoa com autismo.

Quadro 2 - Principais características comportamentais da pessoa com autismo

Apego inapropriado por objetos
Atitudes agressivas ou destrutivas
Não mantém contato visual
Resistente ao aprendizado
Risos e movimentos inapropriados
Não demonstra medo do perigo
Resistente a contato
Alta hiperatividade
Age como se fosse surdo
Dificuldade de interagir
Gira objetos de maneira peculiar
Usa as pessoas como ferramenta
Resiste a mudança

Fonte: Da autora baseada em informações obtidas na Associação Americana de Psiquiatria (2012).

O quadro acima apresenta as principais características que a pessoa com autismo pode apresentar, tais características segundo estudos, podem estar presentes em um autista e não estar em outro o que difere um autista de outro.

O próximo item pesquisa traz a escolarização de crianças com transtorno, as políticas públicas de educação inclusiva, as práticas pedagógicas no contexto do autista, vai falar do ensino da arte e da música contextualizando, bem como a família e os educadores diante do transtorno.

### 1.3. A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta parte da pesquisa trazemos para a discussão a trajetória histórica relacionada às deficiências, de acordo com leituras realizadas é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, a garantia de direitos dessas pessoas dentro da sociedade que estão inseridos.

A humanidade, desde muito cedo, tem como referência os indivíduos perfeitos, àqueles que não apresentam anomalias ou imperfeições. Já na Antiga Grécia, dados históricos apontam que pessoas que nasciam com deficiência deviam passar por um conselho que definiria se esta deveria viver ou morrer. Nas palavras de Martins (1998),

[...] a pessoa que apresentava uma deficiência não correspondia ao padrão de virtude (*areté*) estabelecido, que envolvia aspectos (força, vigor e saúde) e mentais (sutileza e acuidade de espírito). Por contrariar o ideal contido na sociedade grega, ela não era digna de aspirar uma vida humana total e útil à “pólis”. Esse ideal de homem perfeito, sem qualquer anormalidade no corpo e na mente, trouxe como consequência a instituição de um sistema eugênico, amplamente aceito e difundido na literatura filosófica antiga (MARTINS, 1998, p. 128).

A história traz relatos sobre essa questão desde a Grécia Antiga com a visão filosófica, passando pela visão judaico-cristã com os hebreus até os primeiros ensaios vivenciados no século XVI onde surgem as preocupações iniciais de alguns cidadãos que buscavam integrar os deficientes na vida em sociedade (CASARIN, 2015).

A partir do século XX, surge um novo olhar sobre as pessoas com deficiência, com o estabelecimento das escolas especiais para crianças com deficiência mental. Anteriormente essas pessoas estavam ligadas à área da saúde e em centros de reabilitação, mantidos por organizações não governamentais. Na maioria das vezes, essas pessoas eram segregadas da vida em sociedade, cabendo a elas “[...] uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada [...]” (MARTINS, 2016, p. 128).

Após a década de 60, inicia-se um processo de questionamentos sobre o modelo de educação institucionalizado, reivindicando a inclusão destas pessoas com as mesmas condições de acesso à trabalho, emprego, educação e saúde (MARTINS, 2016).

Da Grécia até a sociedade atual, vários avanços aconteceram, porém a passos lentos, essas pessoas já não esquecidas, mas ainda perante a sociedade, não são respeitadas e valorizadas.

#### 1.4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional no Brasil busca garantir o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando do processo (BRASIL, 1988). O Conselho Nacional de Educação no seu Parecer N°. 017/2001 afirma que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2000, p. 11).

Dessa maneira, a escola precisa reconhecer e valorizar as diferenças, especificidades, dificuldades e potencialidades dos indivíduos assegurando a eles oportunidades para que possam se desenvolver de acordo com a particularidade promovendo assim uma educação que respeita sua identidade própria.

A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista (GADOTTI, 1992, p. 21).

Dessa forma, a escola que trabalha com a perspectiva de acesso equitativo à educação formará indivíduos que reconhecem na diversidade, a definição de ser humano. São nos espaços da Educação que o respeito à diversidade, bem como diferentes estratégias de desenvolvimento precisam ser construídas e valorizadas. A educação assume papel de relevância na sociedade, pois busca a formação do indivíduo na sua plenitude, na sua integralidade, preparando-os para a cidadania.

A legislação específica orienta as políticas públicas na área da educação inclusiva, dentre elas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza direito à liberdade, a

uma vida digna, à educação fundamental, desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na comunidade.

A Declaração de Jomtien, datada de 1990, trata-se de uma Conferência Mundial de Educação para todos. O Brasil participou desta conferência assumindo o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país (LOPES, 2017).

A Declaração de Salamanca de 1994, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) teve como objetivo principal a atenção educacional aos alunos com deficiência conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (LOPES, 2017).

A Convenção de Guatemala em 1999 tem como objetivo e foco principal, a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência. Segundo esta convenção, estas pessoas não poderão receber tratamentos diferenciados que possam implicar em exclusão e privação de direitos assegurados às demais pessoas.

A Legislação Brasileira desenvolveu políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, sendo que as principais existentes serão destacadas neste trabalho. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no seu Art. 53, estabelece o direito à educação da criança e do adolescente, e visa o seu desenvolvimento preparando estes para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho. Assegura ainda, a igualdade de condições para o acesso na escola bem como sua permanência, preconizando o direito do respeito pelos educadores, bem como o acesso à escola pública e gratuita próxima da sua casa (BRASIL, 2002).

O direito à educação especial faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que destina o capítulo V para esta modalidade (LDB, 1996). Em 2011, o Plano Nacional de Educação previu o atendimento escolar para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. O plano estabeleceu estratégias que visam assegurar e garantir o atendimento e acompanhamento dos alunos incluídos (BRASIL, 2001).

A Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 estabelece e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diretrizes para a sua execução (BRASIL, 2012).

No ano de 2014, o Decreto nº 8368, de 02 de dezembro, vem regulamentar a Lei de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e estabelece que: “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada uma pessoa com deficiência, para efeitos legais” (BRASIL, 2014).

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) assegurando que as crianças se tornam um desafio para os educadores, pois estes, raras vezes ajustam suas práticas e realizam adaptações para adequar o currículo de maneira que este público apresente desenvolvimento e aprendizagem.

### 1.5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO AUTISTA

Pesquisas relacionadas ao contexto educacional e as práticas pedagógicas dos professores têm mostrado um crescimento nos últimos vinte anos. Nos Estados Unidos, o trabalho docente ganhou destaque a partir dos anos oitenta. De acordo com Tardif (2002) tais pesquisas objetivavam adentrar as salas de aula para realizarem estudos acerca da atividade docente.

No Brasil, segundo Tardif (2002) as pesquisas no âmbito educacional demonstram que nos anos noventa, houve uma maior busca por novos enfoques para a compreensão das práticas pedagógicas e os saberes pedagógicos no contexto de ensinar/aprender. Estes estudos visam resgatar o papel do professor, dando ênfase ao pensamento da formação numa abordagem além da academia, pensar numa formação que envolva o desenvolvimento profissional, pessoal e da organização que envolve a docência.

Neste contexto, as pesquisas sobre a formação e os saberes docentes desses professores surgem com a oportunidade de dar voz ao professor utilizando uma abordagem teórico-metodológica, analisando as trajetórias e as histórias de vida. De acordo com Nóvoa (1995), esta abordagem surge em contestação aos conhecimentos anteriores que concluíram que a profissão docente está atrelada a um conjunto de procedimentos técnicos, o que gera no profissional uma crise de identidade, quando separa o profissional do pessoal.

Estudos e debates investigaram e consideraram que o modo de vida do professor interfere no âmbito profissional. Nóvoa (1995, p. 19) acrescenta ainda que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

Por meio desses estudos, os saberes construídos pelos professores foram reconhecidos e considerados, anteriormente, estes saberes não eram acatados. Estes estudos ganham proporção literária e buscam identificar os diferentes saberes escondidos na prática docente.

Tinham em vista que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual” (Nóvoa, 1992, p. 27).

O saber e as práticas dos professores não podem ser separados. Na trajetória profissional, o professor elabora, planeja, desenvolve conhecimentos e práticas de acordo com a necessidade que surge na sua atuação enquanto formador e pesquisador.

No contexto de inclusão, os professores precisam pensar em como incluir cada aluno, na sua diversidade e na sua especificidade. Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em recursos e abordagens que possibilitem o fazer pedagógico. Cunha dá sua contribuição nesse enfoque quando cita que: “Uma sala inclusiva está preparada para receber o educando típico ou com necessidades educacionais especiais. Por isso os materiais de desenvolvimento pedagógico podem possuir propriedade que atendam a diversidade discente” (CUNHA, 2013, p. 31).

Os alunos com TEA requerem de seus professores práticas diferenciadas, por apresentarem particularidades que variam de um para outro. Nesse sentido, o professor precisa observar, conhecer cada indivíduo para que possa desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento e na aprendizagem de cada um.

O método do Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios da Comunicação (TEACCH) atualmente é usado por instituições que desenvolvem atividades com as pessoas com TEA. Conforme Orrú (2011) este método baseia-se na comunicação visual, remetendo o processo de aprendizado dos alunos por meio de imagens, fotografias e símbolos que auxiliam na organização do ambiente, na estruturação das atividades diárias, direcionando o aluno a executar suas tarefas.

Uma educação inclusiva requer que o professor conheça seu aluno, o que possibilita a ele desenvolver práticas pedagógicas que considerem suas particularidades, pois um autista não é igual ao outro e isso pode ser considerado pelo professor na elaboração da sua metodologia de ensino. Na compreensão de Cunha:

(...) que no ensino do aluno com Transtorno de Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerado a função social construtivistas da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (CUNHA, 2015, p. 49).

Nessa perspectiva, a metodologia usada pelos professores oportunizará aos educandos o desenvolvimento de suas potencialidades favorecendo a aprendizagem.

### **1.5.1. O ensino da arte**

A arte faz parte da construção cotidiana da humanidade, está presente na construção da cultura. Quando dançava, cantava e deixava marcas e desenhos gráficos nas cavernas e em outros espaços, a humanidade edificava novos conhecimentos. Ela tem relevante importância não só no desenvolvimento da criatividade, mas, também, amplia a compreensão do homem e a interação de si com o mundo que o cerca.

A arte não impõe regras uma vez que a participação do indivíduo é espontânea. Se faz arte pelo prazer de fazer, de descobrir, de romper fronteiras de desvendar o imaginário de quem a pratica. Diante disso, a importância da arte para as pessoas com deficiência é fundamental, pois todas podem participar independente da sua limitação. A realização da arte não passa pela competição, mas sim pelo prazer de cantar, dançar, se expressar, ou seja, a arte é o prazer de fazer, de criar, de sentir, de explorar aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento. Segundo Ferraz e Fuzari (1993),

[...] a importância da arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização (FERRAZ; FUZARI, 1993, p. 16).

Esses autores reafirmam a importância do ensino da arte para as pessoas com necessidades educativas, pois a arte dá a oportunidade de elas desenvolverem suas potencialidades através da criatividade, sensibilidade, reflexão. Saldanha (1999) corrobora com esta afirmação de que, “[...] é preciso compreender a importância do fazer artístico como manifestação da atividade criativa do homem no mundo, para compreender assim a importância da arte na escola” (SALDANHA, 1999, p. 11).

A atividade criativa do ser humano está em imaginar, representar, sentir, perceber, fantasiar e isso se inicia no universo infantil e vai acompanhá-lo para o resto da vida.

O investimento dado à criança na faixa etária de zero a seis anos é fundamental, pois é nesta fase que sua atenção e percepção estão mais receptivas para os estímulos que recebem. Por meio das vias sensoriais, motoras, pensamento intuitivo e concreto, ela consegue observar

os objetos ou aquilo que desejamos que por ela sejam absorvidos. A arte proporciona ao aluno o contato com o teatro, a música, a pintura, a dança entre outras possibilidades que levam o aluno a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e particularidades, resultando na realização de atividades que possibilitam que o processo ensino aprendizagem se dê de forma prazerosa.

A arte traz benefícios para as pessoas com deficiências, mas também para o professor, que por meio dela, experimenta sensações e vivências próprias de cada aluno envolvido e passa a entender a especificidade de cada um, fazendo com que este realize um autoconhecimento que culminará com o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos.

### **1.5.2. O ensino da música**

A música, assim como a arte, está presente na trajetória da vida humana desde o princípio. Rituais e danças podem ser verificadas nas mais diversas civilizações antigas. O comportamento do ser humano, por sua vez, é fortemente influenciado a partir do momento em que ouve uma música.

É atribuído à música grande valor curativo, de diversão, de apreciação, de controle emocional, de terapias alternativas, entre tantas outras formas que a música possa contribuir para o bem-estar das pessoas.

Temos o hábito de cantar para o bebê desde o seu nascimento e isso continua por toda sua infância. A criança, ao explorar os ruídos e o silêncio, o volume baixo e o volume alto, as batidas, as palmas, demonstram sua sensibilidade e sua interação com o mundo que a cerca.

Segundo Marques e Bosa (2015, p. 93). “o som proporcionado pela música traz a quem a escuta calma, relaxamento, alívio para as dores, concentração, bem-estar, melhora da memória e serve também como estímulo para realização de atividades físicas”. Ao ouvir uma boa música, a maioria das pessoas experimenta sensações variadas: seja de alegria, nostalgia, felicidade, saudade. Para Paredes (2012, p. 14), “a boa música harmoniza o ser humano, trazendo-o de volta aos padrões mais saudáveis de pensamento, sentimento e ação, conseguindo renovar a divina harmonia e o ritmo do corpo, das emoções e do espírito”.

De Freitas Piazzetta (2014) nos dizem que a música traduz a felicidade ou infelicidade de uma sociedade e reflete qual o momento psicológico, social ou histórico em que ela se encontra. Assim, um povo pode expressar sua cultura por meio de suas melodias. Além da

interação social, a linguagem musical expressa sentimentos, culturas, ideologias, é uma forma de gratificação psíquica, emocional e artística.

Podemos ter o contato da música em qualquer ambiente que estamos e usufruir dela para relaxar, dançar, meditar entre outros benefícios que ela proporciona. A música é inclusiva, pois ela possibilita a interação global dos sujeitos envolvidos. Bertoluchi (2011) neste sentido traz a contribuição que:

A musicalização [...] ainda auxilia no desenvolvimento e aperfeiçoamento da socialização, alfabetização, capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora e motricidade fina, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico e matemático e estética (BERTOLUCHI, 2011, p. 02).

Neste sentido, para Bertoluchi (2011), a musicalização traz benefícios em vários aspectos, proporcionando a interação global e auxiliando no desenvolvimento da capacidade humana.

A música começou a fazer parte do currículo da educação básica a partir da promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, sendo conteúdo obrigatório no currículo escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o ensino da música apresenta relevância, pois está associada a cultura e a tradição de cada povo, e para que essa tradição seja repassada é necessário que o ensino da música faça parte do currículo nas escolas (BRASIL, 2008).

Por meio de eventos culturais, festivais, shows entre outros na escola, os alunos passam a apreciar esta modalidade de ensino fazendo com que eles valorizem momentos importantes na sua cultura e na sua história.

Assim sendo, a música contribui no desenvolvimento do aprendizado, da criatividade, da imaginação, e passa a ser vista como uma linguagem de expressão que é parte que integra a formação global do indivíduo. Através da música se trabalha muitos conceitos e ela possibilita o envolvimento, a vivência, a percepção e a reflexão dos alunos.

## 1.6. FAMÍLIA E EDUCADORES

Na sociedade, dois segmentos importantes auxiliam o desenvolvimento social, intelectual e afetivo dos indivíduos que dela fazem parte. A família e a escola são dois agentes que contribuem para a socialização de qualquer pessoa.

Este conceito é reafirmado pelos autores Dias (1999) e Silva (2007). Dois dos agentes de sociabilização mais importantes ao longo da vida do indivíduo são, sem dúvida, a família e a escola. Como parceiros, a colaboração entre ambos é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança.

As duas instituições no decorrer da história sofreram transformações que interferiram na estrutura escolar e familiar. Em muitas famílias a mãe viu-se obrigada a trabalhar fora para auxiliar no provimento da família, com isso transferiu para a escola a função educativa que desempenhava anteriormente.

Diante dessas mudanças, a escola precisou adequar-se para dar conta da nova realidade vivida pela sociedade, pois tais mudanças refletem e interferem nas atividades desenvolvidas pela escola. Um novo olhar passou a ser feito da escola e da família, como instituições distintas, a parceria entre ambas é essencial para que a família possa sentir-se participante ativo neste processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Neste contexto citamos alguns aspectos legais que reafirmam a importâncias da relação família/escola. O artigo 205 da Constituição Federal determina que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

De acordo com este artigo é indispensável à participação da família na atividade escolar e social das crianças preparando-as para o exercício da cidadania. Outra contribuição legal da participação da família no contexto escolar está descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Sendo assim, os processos formativos dos alunos são partes integrantes do contexto social em que estes se encontram inseridos, e cada organização é parte integrante deste contexto. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu artigo 4º considera que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Deste modo, as legislações aqui citadas ressaltam que a relação entre família e escola é de fundamental importância para que juntas encontrem caminhos que possibilitem o aprendizado e a interação dos envolvidos. Na compreensão de Staccioli (2013),

A escola e a família constituem, por um lado, dois mundos separados, com regras próprias, ritmos próprios, rede de relacionamentos próprias, onde acontecem coisas diferentes, onde se consolidam determinados hábitos. Por outro lado, são também dois mundos unidos, porque na vida cotidiana de cada criança as duas diferentes situações educativas representam uma continuidade na sua constante busca para organizar as diferentes experiências (STACCIOLI, 2013 p. 149).

É no seio familiar que a criança contextualiza e demonstra os ensinamentos trazidos da escola. Neste espaço, a família poderá avaliar o desenvolvimento da criança, por meio da autonomia, da independência, da realização das atividades diárias, dos avanços que as crianças apresentam nas práticas educativas, e quais as perspectivas que farão com que ela possa avançar ainda mais no seu desenvolvimento. Diante disso, a família e a escola precisam tecer laços de convivência e de amorosidade para que esta criança possa desenvolver-se plenamente. Segundo Cunha (2009):

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação (CUNHA, 2009, p. 93).

Neste contexto, a relação da família e da escola será harmoniosa no trabalho realizado com o autista. Qualquer postura diferenciada em relação às práticas educativas de uma das partes trará prejuízos no aprendizado. Para Cunha (2009, p. 61) “quando ocorrem dificuldades de comunicação na criança e no adolescente, há a necessidade de suporte educacional para promover a interação social dentro e fora da escola, isto é, na família e nos demais ambientes”.

As crianças com TEA apresentam comportamentos diferenciados. Seu comportamento varia de ambiente para ambiente, ou seja, as competências adquiridas em um ambiente não se generalizam, a não ser que no outro ambiente essas competências sejam reafirmadas. Segundo Cruz et. al. (2016, p. 96) “é necessário reforçar a ideia de que tem de haver um trabalho conjunto e contínuo entre a escola e a família”. A relação entre a família e a escola das crianças autistas torna-se primordial e de relevância.

É na família que a criança encontra o ambiente necessário que lhe permita generalizar o que aprendeu na escola, sendo também o melhor lugar para valorizar os avanços e os fracassos, as mudanças de comportamento e para estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo, sendo imprescindível a inclusão dos familiares nos programas de educação de crianças com autismo (CRUZ et. al., 2016, p. 96).

O educador desempenha papel importante no desenvolvimento dos educandos autistas. Por meio do seu trabalho, ele desenvolve as competências que favorecerão o equilíbrio pessoal, o bem-estar emocional, a promoção das relações interpessoais que darão suporte para que a criança adquira aprendizagens significativas por meio do seu trabalho. O educador precisa, ainda, levar em conta as perturbações que acometem essas crianças como a comunicação, a linguagem e a interação social que estas podem apresentar. Para Cunha (2009) as atividades do educador precisam contemplar alguns aspectos como, aspecto:

Terapêutico: superar comportamentos inadequados provenientes do comportamento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência. Afetivo: criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo, em atividades lúdicas e educativas. Social: proporcionar ao autista, experiências em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação. Pedagógico: estabelecer atividades que observem a sua história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar (CUNHA, 2009, p. 54).

A educação é o espaço que oferece aos educandos as condições necessárias no estímulo das potencialidades, do crescimento individual, grupal e social das pessoas com autismo, para isso o espaço precisa estimular as manifestações destas potencialidades. Diante disso se refirma a importância do estreitamento do laço entre a família e a escola buscando ações que interfiram nas aprendizagens destas crianças.

O capítulo seguinte trará o histórico das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais em âmbito nacional, estadual e municipal lócus da pesquisa. Este ainda trará a organização e a rotina mantida com os alunos dentro da instituição.

## **2. ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS**

Neste capítulo abordaremos o histórico das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais a partir de um panorama nacional, estadual e local, e ação reflexiva diante das mudanças ocorridas no cenário desde a primeira instituição criada no Brasil em 1854, até a inclusão nos espaços escolares de alunos que apresentam o transtorno do espectro autista.

### **2.1. HISTÓRICO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS NO BRASIL**

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve seu marco em 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC. Em 1856, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Tais instituições funcionavam em sistema de internato e tinham o objetivo central fornecer aos alunos o ensino da religião, das letras, das ciências e de outros ofícios manuais, possibilitando a inserção destes na sociedade.

Com a Proclamação da República, em 1889, essas instituições sofreram alterações na sua nomenclatura, porém não houve mudanças no atendimento para as demais deficiências. Por meio da iniciativa da sociedade civil, entre 1940 e 1950, outras organizações surgiam para atender as outras deficiências, não focando somente no trabalho, mas também na saúde. Com o surto da poliomielite, em 1953, foi necessário a criação dos primeiros centros de reabilitação física para o atendimento dessas pessoas acometidas pela doença.

As pessoas com deficiência intelectual não tinham atendimento especializado, pois até a metade do século XIX, tal deficiência era considerada loucura, recebendo tratamento em hospícios. Nesse período, surgem os movimentos Pestalozziano e Apaeano, e no começo do século XX, se iniciam os primeiros estudos no Brasil.

Segundo Dorneles; Da Silva & Deon, 2011, Com a chegada de Beatrice Bemis ao Brasil, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome

de Down, o movimento ganha força. Beatrice já participara, no seu país, da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos e se admirou por não existir no Brasil uma associação deste porte. “Um grupo motivado por ela congregou pais, professores, amigos e médicos de excepcionais e então fundaram a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Brasil na cidade do Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954.” (DORNELES et. Al, 2011). De acordo com Dorneles: (2011):

No final de 1962, em São Paulo, ocorreu uma reunião onde foi discutida pela primeira vez a questão da pessoa portadora de deficiência. A ideia proposta era a formação de um conselho e a criação da Federação de APAES. Prevaleceu esta última que foi fundada no dia 10 de novembro de 1962, e funcionou durante vários anos em São Paulo (DORNELES *et al*, 2011, p. 77).

O movimento Apaeano é expandido para outras capitais e posteriormente para o interior dos estados. Este movimento, decorridos quarenta anos, conta com cerca de mil e quinhentas entidades espalhadas por todo o Brasil, sendo o maior movimento filantrópico do Brasil bem como do mundo nesta área.

De 1954 a 2004 decorreram cinquenta anos da fundação da Federação Nacional das APAES – FENAPAES<sup>1</sup>, esta instituição congrega no país duas mil APAES que estão espalhadas nos municípios de todo o Brasil, propiciando atendimento educacional a mais de duzentas e cinquenta mil pessoas com deficiência mental.

Além das escolas, também existem vinte e três Federações das APAES dos estados e duzentos e dois Conselhos Regionais. Contam ainda com sete Coordenadorias em nível nacional e estadual: Coordenadoria de Educação e Ação Pedagógica, Artes, Informática, Saúde e Prevenção, Articulação e Captação de Recursos, Educação Profissional e Trabalho, Educação Física, Esporte e Lazer (FENAPAES, 2008).

Em 2006, por solicitação da Federação Nacional das APAES, foi realizada uma pesquisa pelo Instituto Qualibest, que é um Instituto de Pesquisa de Mercado, que constatou que a instituição APAE é conhecida por oitenta e sete por cento dos entrevistados e tida como instituição confiável por cerca de noventa e três por cento deles (APAE BRASIL, acesso em 10/mar/2017).

---

<sup>1</sup> A Federação Nacional das APAES (FENAPAES) é uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal e certificada como beneficente de assistência social; de caráter cultural, assistencial e educacional, que congrega as Apaes e outras entidades congêneres que compõem a Rede Apae no Brasil. É o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação. Tem como missão representar o Movimento Apaeano perante os organismos nacionais e internacionais.

A pesquisa confirma o excelente trabalho desenvolvido e conquistado pelo movimento Apaeano na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. A incorporação do teste do pezinho, na rede pública de saúde, reforça o compromisso deste movimento na prevenção das deficiências, assim como a estimulação precoce sendo fundamental para o desenvolvimento destas pessoas.

O Brasil tem 45.606.048 pessoas com deficiência de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010, o que equivale a 23,9% da população do país, desse percentual 18,60% são pessoas com deficiência visual, 7% com deficiência motora, 5,10% com deficiência auditiva e 1,40% com deficiência mental (IBGE, 2010).

O quadro 3 mostra os estados, bem como a data de fundação das APAES por todo o território brasileiro.

Quadro 3 - Primeiras APAES fundadas por Estado.

<b>ESTADO</b>	<b>APAE</b>	<b>DATA FUNDAÇÃO</b>
Acre	Rio Branco	31/07/1981
Alagoas	Maceió	20/08/1964
Amazonas	Manaus	04/05/1973
Amapá	Macapá	27/09/1966
Bahia	Salvador	03/10/1968
Ceará	Fortaleza	28/08/1965
Distrito Federal	Brasília	20/06/1964
Espírito Santo	Vitória	27/05/1965
Goiás	Goiânia	15/05/1969
Maranhão	São Luís	10/03/1971
Minas Gerais	São Lourenço	01/06/1956
Mato Grosso do Sul	Campo Grande	10/06/1967
Mato Grosso	Cuiabá	06/10/1967
Pará	Belém	30/11/1962
Paraíba	João Pessoa	23/03/1957
Pernambuco	Recife	27/10/1961
Piauí	Parnaíba	20/08/1964
Paraná	Curitiba	06/10/1962
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	11/12/1954
Rio Grande do Norte	Natal	31/10/1959
Rondônia	Vilhena	23/11/1981

Roraima	-	-
Rio Grande do Sul	Caxias do Sul	06/09/1957
Santa Catarina	Brusque	14/09/1955
Sergipe	Aracaju	27/08/1967
São Paulo	Jundiaí	07/08/1957
Tocantins	Araguaína	22/11/1986

Fonte: Da autora (2017) baseado no documento da FENAPAES (2008).

Conforme mostra o quadro 3, podemos constatar que no Estado de Santa Catarina, a cidade de Brusque foi pioneira na fundação da APAE, com data de 1955.

## 2.2. HISTÓRICO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS EM SANTA CATARINA

A história registra que foi em 1955 a data da fundação da APAE em Santa Catarina. Embora, seja efetivada em 1955, anterior a esta data, no ano de 1954, as ideias de educação especial no Estado organizaram-se a partir da visita a Florianópolis do técnico de educação do Ministério de Educação e Cultura, que veio ao Estado divulgar o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES do Rio de Janeiro.

Oficialmente, o atendimento efetivo ao público na área da educação especial aconteceu com o funcionamento de uma classe especial para crianças deficientes no Grupo Escolar Dias Velho (1969) de Florianópolis, que mais tarde seria denominado Grupo Escolar Barreiros Filho (FENAPAES, 2008).

No ano de 1961, é criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação que tinha como atribuição, além das demais inerentes ao órgão, coordenar o atendimento aos deficientes visuais e a áudio comunicação. Pelo Decreto nº 692, no ano de 1963, o governo do Estado Catarinense determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, dando origem às Organizações Não Governamentais (ONGs), a contrapartida do Estado ficaria na cedência dos professores bem como a provisão dos serviços.

Os serviços na área de educação especial são expandidos em Santa Catarina exigindo a criação de uma instituição pública que objetivasse definir as diretrizes da educação no âmbito estadual. Diante desta necessidade, em 6 de maio de 1968 é criada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), objeto da Lei nº 4.156, regulamentada pelo Decreto nº 7.443, de

02 de dezembro de 1968, que tem como missão: definir e coordenar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico desta área. Além disso, essa instituição tem o objetivo de promover a capacitação de recursos humanos, a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e a integração da pessoa com deficiência.

A FCEE é um órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação. É uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público sem fins lucrativos.

Na consolidação dos objetivos propostos pela FCEE, a instituição conta com dez centros de Atendimento Especializado, que são ambientes destinados aos estudos, discussões e as pesquisas inerentes às suas áreas de atuação. Nesses ambientes, o público atendido são pessoas com deficiência visual, auditiva, mental, física e múltipla, bem como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e altas habilidades/superdotação.

Em 2017, a FCEE atua cedendo professores para as mais de 200 instituições especializadas em Santa Catarina que mantêm convênio com ela. Os profissionais atuam no serviço de estimulação essencial, educação profissional, atendimento educacional especializado, informática, educação física e serviço pedagógico específico, beneficiando cerca de 18 mil pessoas com deficiência.

Desde sua fundação institucional, o movimento Apaeano interliga uma grande rede, que é composta por pais, amigos, voluntários, instituições públicas e privadas bem como pessoas com deficiência que acreditam na missão desta instituição que busca promover e defender os direitos de cidadania das pessoas com deficiência e a sua inclusão social. O movimento Apaeano é o maior movimento social do Brasil e do mundo na sua área de atuação.

### 2.3 HISTÓRICO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE LAGES

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Lages foi fundada em 25 de junho de 1965. Anterior a esta data, em 08 de maio de 1963, já atendia pessoas com deficiência num espaço restrito a uma sala de aula comportando sete alunos matriculados. Este espaço funcionava no mesmo endereço onde a escola se encontra atualmente.

O prefeito da época, o Sr. Wolny Della Rocca, fez a doação do terreno por meio da Prefeitura Municipal de Lages, com uma área de 400 m<sup>2</sup>, autorizando assim a sua funcionalidade. Após essa doação, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais passou a ser o órgão mantenedor da Escola “Raio de Sol” tendo como primeiro presidente o senhor Paulo Peregrino Pereira.

A escola contou com um esforço grandioso da comunidade Lageana e de modo particular da Sra. Hannelor Probst Couto. Sua filha, Clarice Helena, sugeriu o nome da escola de “Raio de Sol”, nome que se mantém até hoje.

Na região serrana, a APAE de Lages foi a primeira entidade de atendimento à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. No ano de 2017, estão matriculados trezentos e vinte e quatro alunos, com idade de zero a sessenta e oito anos de idade. Tem como usuários primários, bebês, crianças, adolescentes e adultos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, bem como pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla.

Para a efetivação da matrícula de um aluno na escola, é necessário que este passe por uma avaliação pedagógica médica (clínico geral) e psicológica para avaliar o nível de desenvolvimento e a necessidade da pessoa a ser atendida. A avaliação é feita por uma equipe multiprofissional que é composta por Psicóloga, Assistente Social, Pedagoga e Médico.

A APAE tem como missão promover e articular ações de defesa de direitos, orientações, prestação de serviço e apoio a família, voltados para a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual ou múltipla com vistas à construção de uma sociedade justa e solidária (PPP APAE Lages, 2017).

Tem como objetivo principal, os atendimentos especializados às pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades nas diferentes áreas evolutivas, por meio de ações técnicas pedagógicas e do convívio social, para o pleno exercício da cidadania (PPP APAE Lages, 2017).

A Escola de Excepcionais Raio de Sol localiza-se na rua Joaçaba nº. 280 – Centro, no Município de Lages, Santa Catarina. A escola está instalada em uma edificação que possui área total construída de 4.185,82 m<sup>2</sup>. Mesmo possuindo uma boa estrutura física, a escola requer continuamente adequações e ampliações para atender a demanda crescente das pessoas que procuram por atendimento especializado.

Conta no seu quadro funcional e administrativo em 2017, uma diretora, cinquenta e cinco professores, duas secretárias, dois motoristas, uma merendeira, uma auxiliar de merendeira, cinco auxiliares de serviços gerais, bem como uma equipe multidisciplinar que é

formada por um clínico geral, um psiquiatra, um dentista, duas psicólogas, uma assistente social, quatro fisioterapeutas, três terapeutas ocupacionais, três coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora do Sistema Único de Saúde (SUS).

A escola conta ainda com a parceria da Polícia Militar de Santa Catarina onde desenvolvem o Projeto Equoterapia que funciona no Esquadrão de Polícia Montada, atendendo vinte oito alunos e integrantes do Projeto.

A APAE se constitui por pais e amigos de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla. Conta ainda com o apoio do Clube de Mães – CLUMÃE que de forma voluntária desenvolvem atividades manuais como artesanato, crochê, tricô, tapeçaria entre outros, onde tem a renda das vendas destes, revertida para a escola. O CLUMÃE é formado por profissionais liberais da indústria, do comércio, estagiários de instituições educacionais públicas e privadas, de investidores sociais, de voluntários que acreditam, trabalham e lutam pela causa da pessoa com deficiência.

A associação, em 2017, conta também com uma diretoria executiva atuante que tem como objetivo angariar recursos financeiros através de convênios e parcerias com a sociedade local para a manutenção dos espaços físicos e melhorias que a escola necessite (PPP APAE Lages, 2017).

### **2.3.1. Organização do espaço escolar da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.**

Para atender a população que busca por atendimento na APAE, é necessário organizar o espaço físico, bem como o atendimento dos profissionais especializados que fazem parte do quadro funcional da escola.

Após a avaliação técnico-pedagógica, as turmas são organizadas conforme a idade cronológica e de acordo com os diversos serviços, conforme mostrado no quadro 4.

Quadro 4 - Critérios para enturmação na APAE de Lages.

<b>TURMA</b>	<b>IDADE</b>
Estimulação essencial	0 a 5 anos e 11 meses
Serviço pedagógico específico	6 a 13 anos e 11 meses
Serviço pedagógico específico	14 a 17 anos e 11 meses
Serviço pedagógico específico/TEA	A partir de 06 anos;
Serviço de atendimento específico/TEA	Acima de 18 anos;
Serviço de atendimento específico	Acima de 18 anos;
SPE / centro de convivência	Educandos em processo de envelhecimento
Atendimento educacional especializado	06 a 17 anos;
Fisioterapia	Todas as faixas etárias

Fisioterapia aquática funcional	
Psicologia	
Terapia ocupacional	
Serviço social	
Médico em clínica geral, psiquiatria e pediatria	
<sup>2</sup> Equoterapia	Todas as faixas etárias
Nutrição	
Fonoaudiologia	
Odontologia	
<sup>3</sup> Autodefensoria	
Atendimento itinerante	

Fonte: Da autora (2017) baseado em informações obtidas na APAE de Lages

O quadro 4 mostra a organização do espaço escolar dentro da APAE, sendo o foco deste estudo, o serviço pedagógico específico/TEA. São focalizados somente as disciplinas extracurriculares que foram o objeto de estudo para esta pesquisa.

Os tópicos e conteúdos específicos para o trabalho com os autistas em sala de aula, forma pautados no estudo da sociedade e da natureza, identidade e autonomia, escolaridade para a vida, autoconhecimento para o autocuidado e música e movimento. Todos esses conteúdos objetivam qualificar as estruturas cognitivas superiores elegíveis para este serviço, por meio da elaboração de conhecimentos científicos.

Na APAE as atividades visam o desenvolvimento das habilidades neuropsicomotoras dos educandos. A habilidade funcional visa desenvolver atividades de vida diária; a habilidade significativa dá ênfase a linguagem e desenvolvimento cognitivo e; a habilidade de vivência e convivência, dá suporte para a vida independente, bem como, desenvolve induções motivacionais e atitudinais.

A FCEE é o órgão que define e coordena os serviços prestados nas APAEs. Este órgão encaminha no início de cada ano letivo as diretrizes e normas para que os alunos sejam enturmados, além disso, determina o número necessário de professores para atuar em cada turma.

### 2.3.2 Rotina dos alunos na APAE

<sup>2</sup> Equoterapia é um método terapêutico e educacional, que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais.

<sup>3</sup> Autodefensoria é um movimento que acontece em todas as APAEs e tem como objetivo representar e defender os interesses das pessoas com deficiência intelectual.

A Constituição Federal de 1988, expressa o direito de todos à educação, visa o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e do trabalho. Assim sendo, o essencial numa gestão é assegurar uma educação de qualidade para todos, desde o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, das competências, bem como o atendimento educacional especializado quando este for necessário (BRASIL, 1988).

Uma educação de qualidade para todos precisa estabelecer um foco na gestão para a inclusão, na perspectiva de eliminar a exclusão. Na compreensão de Brandenburg; Lukmeier (2013) a gestão para a inclusão pressupõe um trabalho competente, voltado para a transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos de pessoas que têm sido excluídos desse processo. Constituindo assim referência para o contexto de educação inclusiva.

Na afirmação de Pacheco; Alves (2016) valorizar as diferenças culturais e a participação social é um elemento indispensável para a vivência dos princípios de justiça e solidariedade e a escola é o lugar adequado para abordar esses temas, pois o exercício da cidadania ao ressaltar as diferenças acentua o respeito à diversidade.

Nas palavras de Gadotti (2016) a construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola pode focar as possibilidades dos alunos e não das suas limitações, buscando ultrapassar todas as barreiras e encontrar novos caminhos educacionais.

A APAE de Lages no seu PPP prevê como missão a promoção e a articulação de ações de defesa de direitos, orientações, prestações de serviço e apoio à família, voltados para a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla, com vistas à construção de uma sociedade justa e solidária (PPP APAE Lages, 2017). Objetiva ainda proporcionar atendimentos especializados às pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, visando o desenvolvimento de suas potencialidades nas diferentes áreas evolutivas, por meio de ações técnicas pedagógicas e do convívio social, para o pleno exercício da cidadania (PPP APAE Lages, 2017).

A APAE de Lages funciona em dois turnos, matutino e vespertino. Em 2017 o quadro de alunos matriculados apresentava trezentos e vinte e quatro alunos com idade de zero anos, a sessenta e oito anos de idade. A rotina dos alunos na escola varia de acordo com cada turma específica, bem como com a especificidade de cada aluno ali matriculado. Os alunos que frequentam o período matutino chegam à escola por volta das 07h 45 min, e permanecem até às 11h 45 min, e no período vespertino por volta das 13h 10min, e permanecem até às 17h 10

min. Durante o tempo em que os alunos permanecem na escola, são desenvolvidas atividades pedagógicas específicas para cada turma.

Durante o período que estão na escola é oferecido lanche no refeitório, atividades de educação física, artes, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, serviço social, médico pediatra e psiquiatra, nutricionista, odontologia, fisioterapia aquática funcional. Todos esses atendimentos variam de aluno para aluno e ocorrem em dias alternados conforme a organização dos profissionais, de acordo com horários pré-estabelecidos (PPP APAE Lages, 2017).

Além disso, realizam treinamento de rua que visa trabalhar nos alunos a locomoção, localização, espaço, tempo. E ainda, realizam Atividades de Vida Diária (AVDs), como a ida ao banheiro, a escovação, a autonomia (PPP APAE Lages, 2017).

Cada turma possui uma faixa etária específica para ser enturmada, assim cada turma desenvolve atividades pertinentes à essa faixa como mostrado no quadro 9 desta dissertação.

### **2.3.3 Rotina dos autistas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**

No ano de 2017, conforme determinação da FCEE, para os alunos com TEA a partir de seis anos que apresentem o diagnóstico com baixo nível funcional ou deficiência intelectual severa associada ao TEA e que tenham parecer da equipe multiprofissional, estes serão enturmados no Serviço Pedagógico Específico – TEA. O número máximo de alunos por turma é de três a seis e estes terão dois professores com carga horária de vinte horas semanais.

Os alunos autistas matriculados na APAE de Lages seguem as normativas e horários estabelecidos pela instituição. Estão enturmados por faixa etária e distribuídos em salas que se compõem de seis alunos por turma para dois professores regentes.

O trabalho desenvolvido com os autistas na APAE está fundamentado especificamente no método denominado de Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios da Comunicação (TEACCH) este método baseia-se na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação ao seu local de trabalho e ao que se espera dele por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno. O TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte do seu tempo de forma independente.

O tratamento TEACCH foi desenvolvido para atender crianças com autismo (ou na época, psicose infantil) no departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte em Capell Hill por um grupo de psicanalistas no início da década de 60. Tendo como fundador o Dr. Eric Schopler, sendo diretor do projeto até 1994. A partir desta data, assume como diretor do projeto, o Dr. Gary Mesibov.

O TEACCH apresenta como objetivo principal auxiliar as crianças autistas para que cheguem à idade adulta autônomas. Dá ênfase a sinalização do ambiente, previsibilidade da rotina, estrutura, visualização de tarefas e a comunicação alternativa. O método TEACCH baseia-se no fato que as crianças autistas são aprendizes visuais, o que remete que o método busque no visual o processo de aprendizado para elas.

O ambiente altamente estruturado é importante, essa estrutura inclui a organização dos móveis, áreas de atividades identificadas com clareza, murais de rotina e trabalhos baseados em figuras e instruções claras de encaminhamento. Nesse contexto o aluno é guiado por uma sequência de atividades clara o que fará com que ele apreenda o espaço e organize o seu pensamento.

Além das atividades pedagógicas que realizam em sala de aula com os professores regentes fazendo o uso desse método, os autistas frequentam as aulas educação física, artes e música. A educação física no ensino especial tem como objetivo proporcionar a socialização, a expressão corporal, habilidades perceptivas e motoras.

A disciplina de Artes objetiva ao aluno autista, a interação entre o ser, o grupo em suas relações sociais, conexão com aquilo que se conhece e sente, propiciando-os que o particular se manifeste no novo, visando uma transformação do conhecido (PPP APAE, Lages, 2017).

O ensino da música tem como objetivo estabelecer uma rotina semanal de atividades que envolvam movimentos corporais com músicas do interesse dos alunos para que exercitem de forma semidireta as áreas: cognitiva, motora ampla e fina, perceptiva, sensorial, linguagem, orientada por professores e outros profissionais que identifiquem esta atividade como um meio de trabalhar o aluno na sua especificidade (PPP APAE, Lages, 2017).

As atividades desenvolvidas por eles visam o desenvolvimento das seguintes habilidades e especificações: habilidade funcional que se trabalha a classificação, combinação, seriação, pareamento, correspondência biunívoca (um a um) bem como atividades cotidianas, as AVDs, estas atividades são desenvolvidas nos espaços de trabalho em grupo, trabalho individual (PPP APAE Lages, 2017).

Outra atividade desenvolvida nos espaços são as habilidades significativas que contemplam a linguagem (funções auditivas, visuais e manuais) as cognitivas que desenvolvem a percepção, a imagem, a simbolização e conceitualização (PPP APAE Lages, 2017).

As habilidades de vivência e convivência também fazem parte das atividades desenvolvidas e buscam desenvolver neles uma vida independente e uma vida comunitária com induções motivacionais e atitudinais, essas atividades são desenvolvidas no momento do lanche, recreio, banheiro, na sala de aula, através de caminhadas, no parque (PPP APAE Lages, 2017).

As atividades desenvolvidas na APAE com as crianças autistas visam oportunizar a esta autonomia e socialização no ambiente escolar bem como no familiar. O capítulo a seguir desta pesquisa trará os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisadora para a elaboração, execução, a coleta e análise dos dados que compõem esta dissertação.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Neste capítulo descrevemos o caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa. Esta investigação teve como foco os professores que trabalham com as crianças autistas na APAE de Lages, e as mães que tenham filhos que apresentam o transtorno do espectro autista.

A pesquisa científica requer do pesquisador um caminho a percorrer na direção do objetivo pretendido. É o caminho traçado para definir as regras e os procedimentos estabelecidos para realizar a pesquisa pretendida. A pesquisa é a atividade principal da metodologia, ela trata do método e ciência. Método, do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”.

Esta pesquisa traz as contribuições dos autores como Gil (2011), Minayo (2007), Marconi e Lakatos (2007) que buscam dar suporte teórico na metodologia apresentada. A pesquisa para Gil (2011) é definida como:

[...] um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2011, p. 17).

Gil evidencia a importância da sistematização dos procedimentos durante a pesquisa, já Minayo (2007) define metodologia de forma abrangente e concomitante, como:

A discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Entre outras questões, Minayo evidencia que o pesquisador precisa imprimir sua marca pessoal na maneira como se apropria dos métodos e padrões previamente estabelecidos. Para Lakatos e Marconi (2007) a pesquisa é,

Um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. O desenvolvimento de um projeto de pesquisa compreende seis passos: 1. Seleção do tópico ou problema para a investigação; 2. Definição e diferenciação do problema; 3. Levantamento de hipóteses de trabalho; 4. Coleta, sistematização e classificação dos dados; 5. Análise e interpretação dos dados; 6. Relatório do resultado da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

Lakatos e Marconi (2007) definem os procedimentos metodológicos, diferentemente dos demais, de maneira mais racional e processual, evidenciado um passo-a-passo a ser seguido.

Todas as definições tratam a pesquisa como um conjunto de métodos que orientam o pesquisador na busca por informações a respeito do tema a ser pesquisado. Para Salomon (1991), verificamos dois momentos na atuação científica: “o pesquisador, ao desenvolver para o leitor o assunto, deixa de ser por um momento investigador, para se tornar o filósofo de seu trabalho. Abandona as técnicas da pesquisa com que já se habituara, para usar os recursos da lógica da demonstração” (SALOMON, 1991, p. 239).

### 3.1. ESTADO DA QUESTÃO

O estado da arte ou estado da questão no trabalho científico é relevante para ajudar o pesquisador a conhecer artigos e pesquisas acadêmicas que já foram trabalhados em relação ao assunto do seu objeto de sua pesquisa.

Com o estado da arte e/ou estado da questão busca-se investigar as diferentes contribuições científicas já publicadas que servirão de bagagem teórica, de conhecimento do que já foi pesquisado, refletido sobre o tema em questão para o desenvolvimento e a investigação pretendida na pesquisa. Para esta realização foram utilizados os descritores relacionados ao tema da pesquisa: **Autismo, Família, Formação de Professores e Música**, porque são elementos que constam da pesquisa e podem contribuir para o desenvolvimento da mesma. Quanto à cronologia dos dados, foram escolhidos os artigos publicados entre os anos de 2010 a 2016.

De acordo com o período pesquisado e a utilização dos descritores mencionados acima, foram encontrados nos bancos de dados, um total de 19 publicações que tinham proximidade com o tema proposto para este projeto de dissertação.

O levantamento foi realizado nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e em Universidades como: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Nacional de Brasília (UNB), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e na Scientific Electronic Library Online (SCIELO), encerrando a pesquisa pela busca na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha dos sites acima descritos se deu, por estes, apresentarem artigos de relevância que trazem publicações científicas pertinentes ao tema proposto nesta dissertação.

No banco de dados da ANPED, foram encontradas publicações com lançamentos anuais em âmbito nacional. As mesmas estão distribuídas em Grupos de Trabalho (GTs) que são específicos a cada modalidade de pesquisa. Os GTs referenciados nesta dissertação são o GT15 – Educação Especial e o GT08 – Formação de Professores.

Com o descritor: “Formação de Professor” encontramos a publicação “A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo”, tem como autoras: Ana Gabriela Lopes Pimentel e Fernanda Dreux Miranda Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP), publicado no ano de 2014. As autoras tratam do papel exercido pelo professor, suas dificuldades e habilidades para trabalhar com os alunos autistas, bem como as observações destes professores quanto ao comportamento, estratégias de comunicação e interesses das crianças. Traz a reflexão de que os professores se consideram despreparados para realizar seu trabalho junto aos alunos autistas e que apesar da escola oferecer condições para o ensino. Os professores percebem a falta da tecnologia para o ensino adequado, necessitando ainda mais, as instruções e apoio de outros profissionais para proporcionar uma educação de qualidade.

Com o descritor “Autismo”, selecionamos o trabalho “Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais”, das autoras: Regina Basso Zanon, Barbara Backes e Cleonice Alves Rosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) publicado no ano de 2014. A referida pesquisa objetivou investigar os primeiros sintomas observados pelos

pais de crianças com autismo. A leitura deste estudo ressalta a importância do comprometimento social dos pais para a identificação precoce do autismo.

O levantamento realizado nos dados da UFSC justifica-se pelo fato desta instituição oferecer o curso de Educação Especial. Por meio deste levantamento, foi possível observar como estão sendo realizados os estudos nesta área de Educação no Estado de Santa Catarina.

No levantamento realizado na UFSC, identificamos uma pesquisa com o descritor “Autismo”. “Autismo: Diminuição do impacto inicial junto a família”, de autoria de Claudia de Souza Custódio, publicado no ano de 2014. O objetivo do referido trabalho é abordar a realidade vivida pelas famílias com filhos autistas, trazendo a participação dos familiares e dos profissionais da saúde.

Na UDESC, foram encontradas duas pesquisas com o descritor “Música”. A primeira pesquisa intitula-se: “A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do autismo” e tem como autoras: Daniele Pincolini Pendaza e Tania Maria Filiú de Souza, publicado no ano 2015. Esta pesquisa teve como objetivo a utilização da música e seus elementos como suporte psicopedagógico no atendimento a crianças com diagnóstico do transtorno do espectro autista que frequentam a escola regular e/ou escolas de música da cidade de Santa Maria – RS.

A segunda pesquisa intitula-se: “Ações pedagógicas para a inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo” da autora: Viviane dos Santos Louro, a data de publicação é de 2014. O objetivo desta pesquisa foi apontar as ações pedagógicas utilizadas para a inclusão de um adolescente com transtorno do espectro autista numa tradicional escola de música de São Paulo entre os anos de 2006 a 2013. A pesquisa discutiu a inclusão de alunos com TEA na educação musical. Para a autora, a inclusão de alunos com TEA necessita que se façam algumas adaptações de currículos, de disciplinas, de avaliações, ações formativas com professores e pais, aulas individuais, a partir de um trabalho em conjunto é possível a inclusão de alunos com TEA

Na UFRGS com o descritor “Família” citamos a pesquisa da autora: Gilca Maria Lucena Kortmann, com o título: “Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais: Estratégias educativas”, publicado no ano de 2013. O objetivo da pesquisa foi descrever o desenvolvimento e a aprendizagem de um menino com autismo, sua relação com a família e com a escola.

Nos bancos de dados da UNB, foi encontrada uma pesquisa com o descritor “Família”, com o título: “A relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem

de uma criança com autismo”, da autora Marcia Marques da Silva Gomes. A pesquisa teve como objetivo investigar como o movimento de educação inclusiva garante espaços para a interlocução entre a família e a escola, a relevância de um laço entre a família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo e quais as expectativas a família tem em relação a seu filho com autismo na escola.

Na UNIPLAC, trazemos a pesquisa de Vivian Fátima de Oliveira com o descritor “Autismo” publicada em 2015 tendo como título: “Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do espectro autista no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages SC”. O trabalho foi realizado pela autora Vivian Fátima de Oliveira e publicado no ano de 2015. O objetivo deste estudo foi conhecer se as representações dos professores acerca dos seus alunos que apresentam TEA das escolas regulares públicas municipais de Lages funcionam como dificultadoras e/ou facilitadoras para o processo de inclusão escolar desses sujeitos. Importante ressaltar que, nos bancos de dados da UNIPLAC foi encontrada somente esta pesquisa relacionada ao tema autismo.

No banco de dados da UERJ, encontra-se catalogado uma pesquisa com o descritor “Formação de Professores”, com o título: “Autismo família e inclusão” da autora: Dayse Serra, publicada em 2015. A pesquisa objetivou investigar o cotidiano da inclusão de alunos com autismo nas classes regulares. Traz significativas discussões relacionadas à família, aos professores, diretores e colegas de sala sobre a inclusão desses alunos. Dando continuidade, nos bancos de dados da UFPE – elencamos a pesquisa com o título: “Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro autista na educação infantil” tendo como autoras Cleonice Aparecida da Silva, Rosimeri Arruda Silva e Rafaella Asfora, publicada no ano de 2015. O objetivo da pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.

Com o descritor “Formação de Professores” no banco de dados da UFAL a pesquisa listada apresenta o título: “A importância da formação do professor frente ao transtorno do espectro autista: estratégias educativas adaptadas” de autoria de Mirelly Karlla da Silva e Elizete Santos Balbino, publicada no ano de 2015. A referida pesquisa analisou a importância da formação do professor frente à criança com transtorno do espectro autista e teve como objetivo investigar o uso de estratégias educativas adaptadas como meio facilitador da aprendizagem da criança com TEA.

Dando prosseguimento à revisão proposta, foi verificada a existência de trabalhos publicados no banco de dados da SCIELO acerca do tema. Assim, destacamos duas

publicações com o descritor, Família, dos autores Mário Henriques Marques e Maria dos Anjos Rodrigues Dixe com o título: “Crianças e jovens autistas: Impacto na dinâmica familiar e pessoal de seus pais”, com data de publicação de 2010. Esta pesquisa objetivou determinar as necessidades dos pais de crianças e jovens com autismo relacionando essas necessidades com a funcionalidade familiar. A pesquisa apresentou estratégias de *coping* (enfrentamento) familiar, estado emocional e satisfação com a vida. A pesquisa das autoras: Luciane Najjar Smeha e Pâmela Kurtz Cezar, publicada no ano de 2011, com o título: “A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo”, trouxe para a discussão a escala de ansiedade, depressão e stress dos pais com os filhos autistas, resultando a necessidade destes na busca de mais informações sobre os serviços de que os filhos possam se beneficiar. O objetivo deste estudo foi compreender como as mães de crianças com autismo vivenciam a maternidade. E como discussão a pesquisa trouxe a experiência das mães que renunciaram a carreira profissional, a vida social e as relações afetivas em prol dos cuidados maternos.

Com o descritor “Música” um trabalho referente ao tema foi selecionado, “Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro autista em um centro de atenção psicossocial”, tendo como autoras: Mariana André Honorato Franzoi, José Guedes dos Santos e Flavia Regina Souza Ramos, publicada no ano de 2015. A pesquisa destaca como objetivo relatar a experiência da aplicação da música como tecnologia de cuidado às crianças num centro de atenção psicossocial infanto-juvenil. A discussão foi realizada através de uma ação-reflexão-ação, e a contribuição deste estudo consistiu em aprofundar estudos e conhecimentos sobre os métodos e estratégias do uso da música terapêutica em saúde mental, ampliar sua utilização, bem como avaliar os efeitos de sua intervenção. Embora esta pesquisa seja da área da saúde, traz importantes contribuições também para a área da educação.

Na sequência, com o descritor “Formação de professores”, relacionamos a pesquisa de autoria de Dionisia Aparecida Cusin Lamônica, com o título, “Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista”. Com data de publicação de 2014 e objetivando utilizar recursos de tele-educação como estratégias de ação para prover informações aos professores do ensino infantil visando a inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino. O estudo trouxe para a discussão a inclusão escolar destes alunos, os resultados evidenciaram que a inclusão está em processo de crescimento, porém os professores ainda estão carentes de informações.

Ainda com o descritor “Formação de Professores” a pesquisa com o título “Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção” das autoras Rosana Carvalho Gomes e Débora R.P. Nunes, e publicada no ano de 2014. A pesquisa objetivou avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas no contexto da sala de aula comum, entre um aluno não falante de dez anos com diagnóstico de autismo e sua professora. Como resultado, após intervenção nas interações comunicativas, teve mudanças qualitativas e quantitativas entre professora e aluno.

No banco de dados da CAPES com o descritor “Formação de Professores” listamos duas pesquisas, a primeira com o título: “Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: Um estudo fenomenológico do ensino comum” de autoria de Sulamyta da Silva Pinto datada de 2013, a referida pesquisa teve como objetivo: analisar as práticas pedagógicas direcionadas a um educando com autismo, matriculado na turma de primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa trouxe como discussão as práticas pedagógicas dos professores e o desconhecimento a respeito do autismo.

A segunda pesquisa encontrada na CAPES, apresenta como título: “Avaliação Escolar de Alunos Autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém – Pará”. De autoria de Viviane Cristinne Marinho Freitas Ferreira, com publicação em 2015 e tem como objetivo analisar o processo de construção da avaliação de aprendizagem escolar do aluno autista, sob a perspectiva da relação escola-família.

Prosseguindo com a CAPES trazemos a pesquisa com o descritor “Música” tendo como título: “Desenvolvimento de habilidades musicais em crianças autistas: um projeto de extensão e pesquisa” apresenta como autora Cláudia Eboli C. Santos publicada em 2016, e tem como objetivo identificar e avaliar o desenvolvimento das habilidades musicais desses sujeitos tomando a identificação inicial dessas habilidades musicais.

Esta revisão bibliográfica oportunizou o conhecimento de autores e temas diferenciados e semelhantes ao pretendido neste projeto de dissertação. Nesta trajetória de estudo buscou-se elencar artigos, dissertações e teses, bem como estudo de caso, que tivessem pertinência com o projeto de pesquisa e que servirão como suporte às discussões do trabalho.

O quadro 5 apresenta um resumo que evidencia o total de publicações encontradas em cada banco de dados.

Quadro 5 - Relação dos Descritores com os números apresentados nos mecanismos de busca.

Banco de Dados	Família	Autismo	Formação de	Música	Total
----------------	---------	---------	-------------	--------	-------

			Professores		publicações
ANPED	00	01	01	00	02
UFSC	00	01	00	00	01
UDESC	00	00	00	02	02
UFRGS	01	00	00	00	01
UNB	01	00	00	00	01
UNIPLAC	00	01	00	00	01
UERJ	00	00	01	00	01
UFPE	00	00	01	00	01
UFAL	00	00	01	00	01
SCIELO	02	00	02	01	05
CAPES	00	00	02	01	03
Total por descritores	04	03	08	04	19

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2017).

A seguir, serão apresentados os quadros referentes a cada descritor com autores, títulos, quais instituições foram publicadas e sua data de publicação.

Quadro 6 - Pesquisas encontradas com o descritor “Família”, com autor, título, instituição e ano de publicação.

AUTOR	TITULO	INSTITUIÇÃO / ANO
Mario Henrique Marques, Maria dos Anjos Rodrigues Dixe	Crianças e jovens autistas: impacto na dinâmica familiar e pessoal de seus pais	SCIELO/2010
Luciane Najar Smeha, Pâmela Kurtz Cezar	A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo	SCIELO/2011
Gilca Maria Lucena Kortmann	Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais: estratégias educativas	UFRGS/2013
Marcia Marques da Silva	A relevância de um laço entre a família e a escola de uma criança com autismo	UNB/2011

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2017).

Quadro 7 - Pesquisas encontradas com o descritor “Autismo”, com autor, título, instituição e ano de publicação.

AUTOR	TITULO	INSTITUIÇÃO / ANO
Regina Basso Zanon, Barbara Backes, Cleonice Alves Rosa	Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais	ANPED/2014
Claudia de Souza Custódio	Autismo: Diminuição do impacto inicial junto a família	UFSC/2014
Vivian Fátima de Oliveira	Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do espectro autista no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages SC	UNIPLAC/2015

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2017).

Quadro 8 - Pesquisas encontradas com o descritor “Formação de professores”, com autor, título, instituição e ano de publicação.

AUTOR	TITULO	INSTITUIÇÃO /ANO
Ana Gabriela Lopes Pimentel e Fernanda Dreux Miranda Fernandes	A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo	ANPED/2014
Dayse Serra	Autismo família e inclusão	UERJ/2015
Cleonice Aparecida da Silva, Rosimeri Arruda Silva e Rafaella Asfora	Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil	UFPE/2015
Mirelly Karlla da Silva e Elizete Santos Balbino	A importância da formação do professor frente ao transtorno do espectro autista – estratégias educativas adaptadas	UFAL/2015
Natalia Caroline Favoretto, Dionisia Aparecida Cusin Lamônica	Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista	SCIELO/2014
Rosana Carvalho Gomes e Débora R.P. Niunes	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	SCIELO/2014
Sulamyta da Silva Pinto	Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo fenomenológico do ensino comum.	CAPES/2013
Viviane Cristinne Marinho Freitas Ferreira	Avaliação Escolar de Alunos Autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém – Pará	CAPES/2015

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2017).

Quadro 9 - Pesquisas encontradas com o descritor “Música”, com autor, título, instituição e ano de publicação.

AUTOR	TITULO	INSTITUIÇÃO /ANO
Daniele Pincolini Pendeza e Tania Maria Filiú de Souza	A Educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com Transtorno do espectro do autismo	UDESC/2015
Viviane dos Santos Louro	Ações pedagógicas para a inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo	UDESC/2014
Mariana André Honorato Franzoi- José Guedes dos Santos – Vania Marli Schubert Backes e Flávia Regina Souza Ramos	Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro autista em um centro de atenção psicossocial	SCIELO/2015
Continua...		
...continuação		
Claudia Eboli C. Santos	Desenvolvimento de habilidades musicais em crianças autistas: um projeto de extensão e pesquisa	CAPES/2016

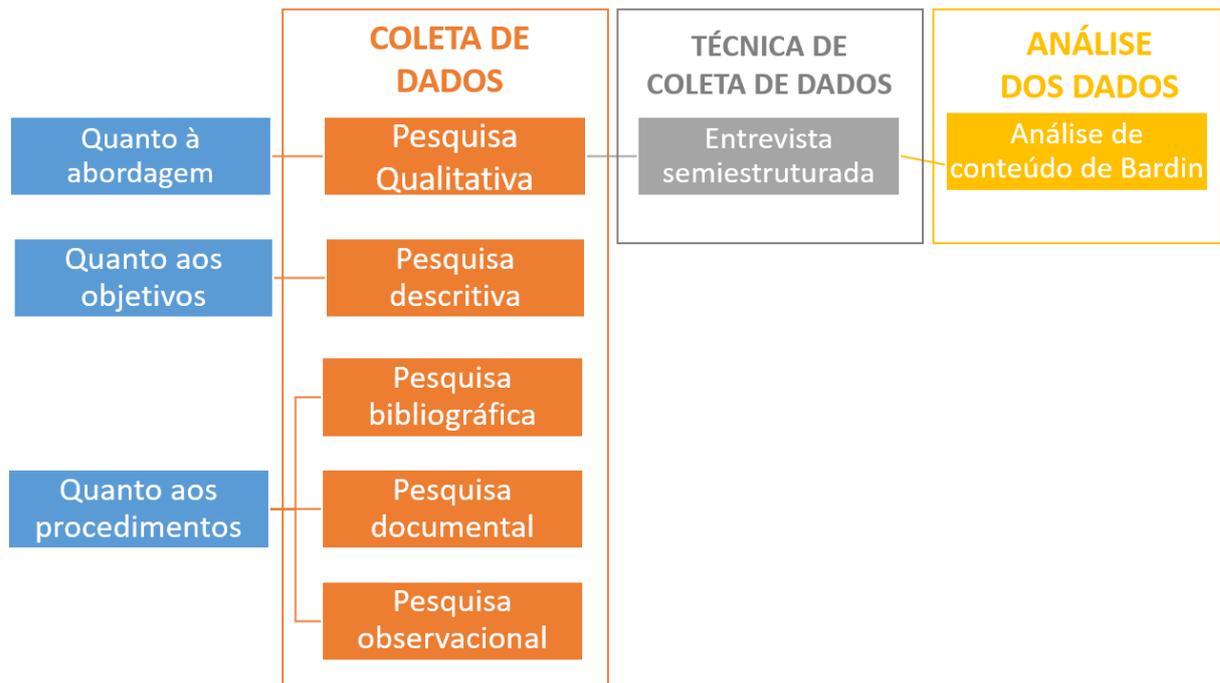
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa (2017).

Os artigos ou teses descritas nesta seção foram escolhidos pela proximidade com o tema ou pela abordagem metodológica que os autores utilizaram. Assim, os dados levantados contribuíram para dar suporte às discussões durante a análise dos dados obtidos, além de fornecer aporte teórico para elucidar questões que poderão surgir durante o decorrer da pesquisa.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A metodologia aplicada foi a descritiva que utiliza os procedimentos de estudo observacional e documental.

Figura 2 – Esquema demonstrando a caracterização do estudo quanto à coleta de dados, técnica de coleta de dados e análise dos dados.



Fonte: Da autora (2017).

Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa “verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (MINAYO, 2007, p. 48). Para Minayo (2007):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2007, p. 14).

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Para a pesquisa qualitativa, foi utilizada a entrevista semiestruturada para as mães e para os professores, que segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 197), consiste em “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Nas palavras de Gil (2011, p. 109), a entrevista é importante para verificar o que as “pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Após a realização e análise da entrevista piloto, percebemos que esta apresentou contradições, entusiasmo e diferenças nos discursos dos profissionais envolvidos com os autistas, bem como com as mães destes. Por meio desta, pudemos perceber que era necessário ajustar as perguntas, priorizando questões mais abertas que pudessem dar conta da pesquisa. Outro ajuste realizado foi em relação ao questionário, descartamos a utilização deste por não oferecer subsídios necessários que viessem a contribuir com a pesquisa, uma vez que poderia delimitar as respostas. Ao optar pela entrevista, julgamos que ela oferece ao entrevistado uma amplitude maior de respostas, com uma gama maior de possibilidades. Além disso, o pesquisador pode, a qualquer tempo, instigar o entrevistado para que este organize melhor o discurso sanando dúvidas sobre o conteúdo debatido.

A metodologia prevista para esta seção de entrevista, por questões de ética, prevê o anonimato dos sujeitos envolvidos, desta forma, usaremos cores para identificá-los no decorrer das transcrições previstas.

As professoras que atuam na sala de aula com os autistas, serão identificadas com as cores verde e rosa, a professora de artes com a cor amarela e o professor de música com a cor azul.

Estava previsto no projeto de dissertação, a entrevista com mais uma professora de Artes, que em função de questões administrativas foi desligada da instituição, bem como a participação de quatro mães dos alunos, porém não foi atingido esse número de entrevistas pela não concordância dos responsáveis em participar da entrevista.

As identidades das entrevistadas serão mantidas e armazenadas de forma confidencial e ética pelas pesquisadoras, garantindo a privacidade das mesmas.

A entrevista contou com quatro perguntas relevantes ao tema da pesquisa, que foram categorizadas de acordo com as palavras chave que aparecem nas entrevistas e foram agrupados de acordo com a intensidade apresentada nas categorias listadas em cada resposta.

Para a obtenção das categorias foi construído uma tabela para cada professor, de acordo com cada pergunta realizada, foi analisada a resposta do entrevistado e extraído as palavras chave contidas nas entrevistas.

Para categorizar a intensidade de cada palavra chave foi considerado pela pesquisadora, a frequência que cada palavra aparece na fala, sendo assim considerado, forte quando a palavra aparece uma ou mais vezes nas quatro perguntas realizadas, moderado quando a palavra aparece uma vez ou somente quando perguntado, e fraco quando o entrevistado não citou ou citou de maneira vaga em todo o seu discurso.

Quanto aos objetivos, optou-se por trabalhar com a pesquisa descritiva que de acordo com Gil (2011):

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados-(GIL, 2011, p. 28).

Desta forma, a pesquisa busca descrever: Quais as práticas pedagógicas de professores e quais as concepções de mães sobre o Transtorno do Espectro Autista da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de Lages, SC. Assim, utilizou-se como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, documental, além de um estudo observacional. A pesquisa bibliográfica contribuiu para aprofundar melhor o tema e deu suporte às discussões

teóricas. De acordo com Gil (2011, p.50), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. No entanto, após a pesquisa bibliográfica, restaram lacunas que precisaram ser melhor detalhadas. Assim, optou-se por também utilizar-se de pesquisa documental que consistiu em verificar o Projeto Político Pedagógico da APAE, bem como manuais específicos da FCEE. Tais documentos foram fundamentais para ampliar os conhecimentos específicos sobre a organização da escola.

Por fim, foi realizado um estudo observacional que objetivou verificar o cotidiano vivenciado dentro da APAE. De acordo com Gil (2001, p. 16), na pesquisa observacional “o pesquisador observa algo que acontece ou já aconteceu”.

### 3.3. LOCAL E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo foi realizado junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Lages, SC. A instituição proporciona atendimento especializado às pessoas com deficiências intelectual ou múltipla e visa o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo nela matriculado.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) (2017, p. 8) da escola define como missão: “promover e articular ações de defesa de direitos, orientações, prestações de serviço e apoio para a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual e/ou múltipla e a construção de uma sociedade justa e solidária”.

Os participantes da pesquisa foram divididos em dois subgrupos: mães de alunos com TEA e professores de alunos com TEA. Para os grupos foram realizadas entrevistas semiestruturadas que apresentam questões relativas à identificação da percepção da família em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola.

A figura 3 apresenta os participantes do estudo:

Figura 3 - Fluxograma dos participantes que foram entrevistados utilizando a técnica de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada. Fonte: Da autora (2017).



Participaram da pesquisa três mães de alunos com TEA e quatro professores de alunos com o diagnóstico de TEA da APAE de Lages. Inicialmente, foi realizado um levantamento dos alunos que possuem diagnóstico de TEA e que estejam regularmente matriculados e frequentando a APAE de Lages. Após, foi realizada uma amostra por conveniência dos alunos que participarão da pesquisa.

Foram incluídos no estudo professores regentes e professores de artes e música que atuam com crianças entre 4 a 12 anos com diagnóstico de TEA que estudam na APAE de Lages; Mães que se declararam como as cuidadoras das crianças entre 4 a 12 anos com diagnóstico de TEA que estudam na APAE de Lages; Pessoas que concordaram em participar do estudo por livre e espontânea vontade, assinando o Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE.

Para esta pesquisa em vista do tempo para a realização e da limitação do tema ficaram excluídos do estudo os professores regentes e os de artes e música, bem como as mães que não estão dentro dos critérios definidos para essa pesquisa.

### 3.4. COLETA DE DADOS

A coleta de dados consistiu em três etapas: 1. Pesquisa bibliográfica e documental; 2. Estudo observacional e 3. Entrevista semiestruturada. Na primeira etapa, foi realizado um estudo bibliográfico e documental para melhor aprofundamento do tema. Num segundo momento, foi realizado um estudo observacional. Para esta etapa, foi feito um agendamento com a professora coordenadora das turmas que possuem alunos com TEA que estão dentro da faixa etária previamente determinada. A referida coordenadora conversou com as professoras

regentes, explicando-lhes o objetivo do estudo e perguntou-lhes se elas autorizavam a observação das suas aulas. Nesta oportunidade, foi questionado se estas professoras tinham interesse em participar das entrevistas posteriormente.

Para a observação, foi necessário que as professoras regentes realizassem um trabalho específico para explicar aos alunos que haveria uma pessoa estranha a eles que ficaria sentada num determinado local, em silêncio, apenas observando suas rotinas.

A observação aconteceu em três dias distintos. A pesquisadora foi encaminhada pela coordenadora à sala de aula, permanecendo o período vespertino todo em silêncio e no local previamente determinado. Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Conforme descrito, houve uma aproximação com os professores por intermédio da coordenadora. Para os professores que aceitaram participar da entrevista, foram agendadas datas específicas para cada um.

Para a coleta de dados com as mães, a coordenadora informou que haveria uma reunião com os pais ou responsáveis pelos autistas. A pesquisadora compareceu à esta reunião e na oportunidade explicou-lhes o objetivo de sua pesquisa, convidando-os a participar. Ao final da reunião, as mães que demonstraram interesse em participar, passaram os seus contatos. Posteriormente, a pesquisadora agendou horários com cada uma das participantes interessadas. As entrevistas aconteceram nas residências das entrevistadas e no horário em que os alunos estavam em sala de aula, por este motivo, somente as mães responderam, uma vez que os pais se encontravam em horário de trabalho.

Para a entrevista foram realizadas quatro perguntas para os professores e quatro perguntas para as mães. As perguntas eram diferentes para estes grupos de pessoas, sendo que para os professores foram perguntadas questões relativas à sua formação e para as mães, foi perguntado quanto ao diagnóstico de autismo dos seus filhos. Como ponto convergente das perguntas, foi-lhes perguntado sobre as práticas pedagógicas e como se dá a relação entre a família e a escola.

As entrevistas com os professores e mães tiveram a duração aproximada de 30 minutos. Estas foram gravadas e transcritas posteriormente. Depois, as entrevistas transcritas foram devolvidas a cada uma das pessoas entrevistadas para conferência e com prazo definido para a devolução das mesmas.

A coleta de dados se deu a partir da assinatura de concordância dos entrevistados com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mantendo o anonimato dos sujeitos participantes após informação do objetivo da pesquisa, a justificativa, a metodologia, os riscos

e os benefícios da pesquisa. Após a leitura do TCLE e os esclarecimentos acerca da pesquisa, o entrevistado fez sua opção pela participação na pesquisa e assinou o TCLE.

O pesquisado tinha liberdade **de**, a qualquer momento desistir de sua participação sem exposição a justificativas, conforme a Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa se deu seguindo a metodologia de análise de dados de Bardin (2011) e segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 94), “a análise evidenciará as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados. O pesquisador aprofunda-se nos dados decorrentes do tratamento estatístico”.

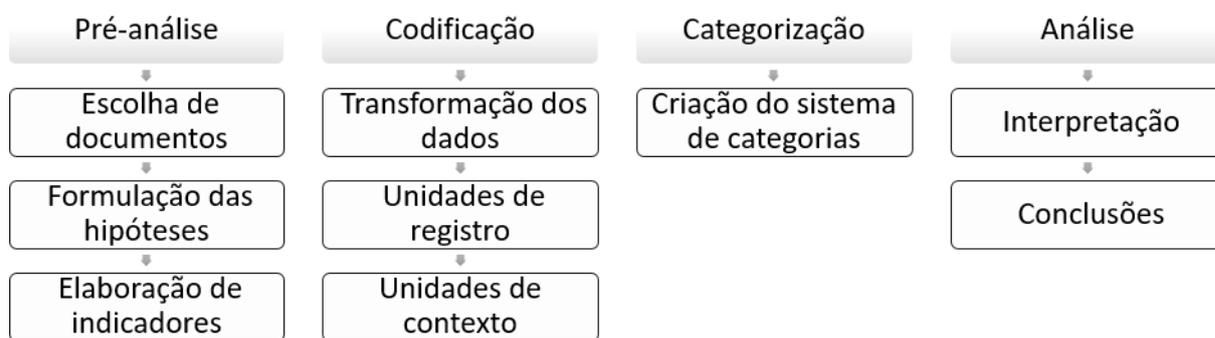
Os dados obtidos com as entrevistas serviram como categorização para a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Chizzotti (2006, p. 98) afirma que, “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

As entrevistas foram categorizadas separadamente de acordo com os critérios estabelecidos por Bardin (2011).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

A categorização foi feita conforme esquema ilustrado na figura 4.

Figura 4 - Etapas da análise de conteúdo de Bardin (2011)



Fonte: Da autora, baseada em Bardin (2011).

A análise de conteúdo tem uma organização que está dividida em três fases, conforme Bardin:

1. A pré-análise;
2. A exploração do material; e,
3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise tem por objetivo a organização, operacionalização e sistematização das ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. A pré-análise “trata de estabelecer um programa que pode ser flexível que permita a introdução de novos procedimentos no discurso das análises” (BARDIN, 2011, p. 125).

Assim, para realizar uma comparação entre as informações obtidas pelas mães e pelos professores, foi necessário encontrar um ponto em comum entre ambas as respostas. Os dados foram categorizados a partir de unidades de registro e de contexto. Defende Bardin (2011, p. 134) “unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Já a unidade de contexto, para Bardin (2011, p. 137) “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”.

A unidade de registro utilizada durante a pesquisa foram as palavras definidas como categorias, sendo elas: Práticas pedagógicas, Transtorno do Espectro Autista, Relação Família x Escola, Mães, Teoria x Prática. As palavras foram analisadas nas entrevistas com cada participante extraíndo-se as categorias preponderantes em cada resposta. Já, para a unidade de contexto, foi avaliada a intensidade de ocorrência de cada categoria durante a realização das

entrevistas. As intensidades de ocorrência das palavras centrais foram divididas em três níveis: fraco, moderado e forte. Para avaliar a intensidade de cada palavra-chave que foi mencionada pelo entrevistado ou respondente, foi tomado como base a entrevista como um todo. Bardin (2011, p. 137) já evidenciava a importância de se analisar o todo da entrevista: “(...) quanto maior é a unidade de contexto, mais as atitudes ou valores se afirmam em uma análise avaliativa (...)”.

Após a realização da análise prévia os dados obtidos pelas entrevistas foram agrupados de acordo com a intensidade apresentada nas categorias listadas em cada resposta. Assim, as entrevistas são comparadas entre si tomando como base as palavras-chave que apresentaram maior intensidade. Para realizar a comparação entre as entrevistas, mantém-se a escala de intensidade nos três níveis: fraco, moderado e forte. Por fim, fizemos a comparação dos dados alcançados pelas entrevistas de acordo com proximidade de temas a partir das palavras-chave listadas.

Nesse caso, foram categorizadas as informações de acordo com a análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135).

De acordo com Bardin (2011, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que permite o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”. Para cada tema foi realizado um quadro comparativo entre as entrevistas para verificar se há correspondência entre as respostas obtidas. Após categorização e comparação dos dados, os resultados obtidos são discutidos de forma descritiva trazendo a literatura para suporte.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Nesta pesquisa foram respeitados os aspectos éticos para o desenvolvimento da mesma, na coleta de dados com os envolvidos, respeitando os limites de privacidade e legalidade.

Este projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil para avaliação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC obtendo aprovação em 22 de março de 2017 sob o número 2.015.342.

Após a aprovação do projeto a pesquisadora iniciou a coleta de dados com os sujeitos participantes da pesquisa. O capítulo posterior deste trabalho consiste em registrar a trilha percorrida com a observação, traz a fala dos entrevistados e a correlação entre as respostas destes.

#### **4. A VEZ E A VOZ DAS PESSOAS ENTREVISTADAS**

Neste capítulo trabalha-se com as respostas das pessoas entrevistadas sobre cada uma das perguntas realizadas. Para a realização das entrevistas contou-se com a participação de quatro professores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de Lages. Esses profissionais atuam nas salas de aula como professores regentes, bem como a disciplina de artes e de música com os alunos com Transtorno do Espectro Autista TEA. Teve a participação de três mães de alunos com TEA, que frequentam a APAE de Lages.

Os profissionais entrevistados encontram-se na faixa etária dos vinte e cinco anos aos quarenta e três anos de idade e possuem tempo de serviço prestado à educação que variam entre cinco meses e quatorze anos. O período de atuação desses profissionais na educação especial está entre cinco meses e dez anos.

Quanto à formação acadêmica uma possui graduação em pedagogia e educação especial, com especialização em educação especial, uma com graduação em educação especial e dois profissionais com graduação em Artes, sendo um deles com habilitação em música.

Considera-se essa fase da pesquisa um momento de profunda reflexão para as pesquisadoras bem como para as entrevistadas, pois nessa etapa buscou-se demonstrar por meio das perguntas e respostas a realidade vivida pelos profissionais da APAE de Lages. Além das entrevistas foi realizada a observação em sala de aula para conhecimento da rotina do dia-a-dia das práticas pedagógicas desenvolvidas e as reações dos alunos da APAE.

##### **4.1. TRILHAS DA OBSERVAÇÃO**

Para a realização da observação, foi necessário que as professoras regentes realizassem um trabalho específico para explicar aos alunos que haveria uma pessoa estranha a eles e que ficaria sentada num determinado local, em silêncio, apenas observando suas rotinas. Essa prática precisa ser realizada, uma vez que os alunos podem apresentar-se incomodados com a presença de alguém alheio ao seu convívio, ocasionando neles o descontrole emocional.

Para esta dissertação realizei observação e acompanhamento da rotina dos alunos que frequentam a turma de TEA. Os alunos chegam à escola com o ônibus escolar por volta das treze horas e dez minutos, os professores os recebem no pátio, em seguida se dirigem à sua sala, penduram as mochilas em lugar determinado com a foto de cada um, e escolhem a

cadeira para acomodar-se. Um dos alunos chamou a atenção, pois tem o lugar específico para acomodar-se. No momento não questionei os professores para não atrapalhar o andamento das atividades, deixando para realizar posteriormente sem a presença dos alunos.

No intervalo do café das professoras, questionei a respeito do aluno citado que possui lugar específico para acomodar-se. As mesmas responderam que é necessário mantê-lo naquele canto entre a mesa do professor e a parede, em função da agressividade que apresenta e porque este costuma perambular frequentemente pela sala.

Após todos estarem acomodados inicia-se a rotina do dia, um a um se levantam e dirigem-se para o quadro onde eles encontram sua foto fixada com cores determinadas para cada um e com o seu nome escrito abaixo. Retiram as fichas que estão guardadas em envelopes e com o auxílio do professor vão montando sua rotina. As fichas possuem a atividade descrita a ser realizada, acompanhada da figura demonstrando o que está escrito.

Figura 5 - Fichas utilizadas pelos professores para estabelecer a rotina diária de cada estudante, cada cor identifica determinado aluno.



Fonte: Da autora (2017).

Após essa atividade, todos retornam para seus lugares e aguardam que um dos professores realize a chamada do dia. Eles acompanham atentos ao chamado do seu nome, e por insistência do professor respondem “presente”. Aqueles que não verbalizam, precisam de alguma forma comunicar que estão presentes, por meio de gesto, ou da mão erguida. Neste dia, a rotina estava assim estabelecida: trabalho em grupo, lanche, banheiro, atividade individual e mochila (quando estão retornando para casa).

O trabalho em grupo desse dia foi a atividade com balões sensoriais coloridos enchidos com trigo, arroz, feijão, milho entre outros. Os balões possuíam expressões faciais que visavam trabalhar os canais sensoriais de cada aluno e as emoções de como cada um se sente naquele dia. A figura 6 ilustra a atividade realizada.

Figura 6 - Imagens da atividade realizada pelos alunos com os balões sensoriais.



Fonte: Da autora (2017).

O objetivo desta atividade, segundo as professoras, foi trabalhar o tato, a percepção, a sensação, as cores e a emoção de cada aluno. Cada um teve a oportunidade de escolher o balão que demonstrasse como se sentia no dia e no momento.

Neste dia apenas três alunos comparecem à escola, a aluna A (assim vou identificá-la) escolheu o balão verde com enchimento de trigo e com a expressão facial feliz. O aluno B escolheu o balão de cor marrom com enchimento de feijão e com a expressão apaixonado. O aluno C escolheu o balão vermelho com enchimento de milho e com a expressão de zangado. Nesse momento houve a interferência da professora que perguntou a causa de ele estar zangado? O aluno mesmo tendo a verbalização, não respondeu e a professora insistiu perguntando se alguma coisa o estava deixando-o zangado? Novamente não respondeu, ele olhou para todos os que estavam na sala, me observou e em seguida deixou o balão escolhido de lado, pegando outro na cor azul e com a expressão feliz.

Ao término da atividade em grupo cada aluno se levantou foi até o quadro onde estavam dispostas as fichas e retiram a ficha correspondente àquela atividade já concluída. Um a um realizaram a retirada das fichas. Em seguida nos dirigimos para o refeitório para

tomar o lanche. Os alunos da turma do TEA fazem o lanche juntamente com os demais alunos no refeitório da escola.

Após o lanche todos se dirigiram ao banheiro em seguida retornaram para a sala de aula. Nesse momento, a turma é dividida: uma professora permanece com atividade na mesa grande, enquanto a outra trabalha individualmente com um aluno, revezando até que todos desenvolvessem a atividade individual.

A atividade que realizaram no individual foi o pareamento de cores com potes e tampas de garrafas (material produzido pelas professoras). Um a um, os alunos foram desenvolvendo a atividade, enquanto isso, a mesma atividade era desenvolvida pelos demais em grupo com a outra professora. A figura 7 demonstra os materiais utilizados neste dia.

Figura 7 - Materiais utilizados em sala de aula



Fonte: Da autora (2017).

Assim, quando todos concluíram a atividade individual novamente, um a um, retirou a ficha correspondente às atividades realizadas e nesse momento, também, retiraram a ficha correspondente a mochila, que determina o retorno deles para suas casas. Todos de mochila em mãos, as professoras seguiram com eles até o ônibus escolar, colocando cada um no seu respectivo ônibus para retornarem às suas casas. Nesse dia, não estava previsto atividades extras como educação física e artes, e não ocorreu atendimento individual de nenhum aluno por parte da equipe multiprofissional.

Acompanhei a rotina dos alunos durante três dias consecutivos. Nesses três dias que estive dentro da escola acompanhando o trabalho desenvolvido pelos profissionais e equipe multiprofissional.

Um dia trabalham atividade em grupo no primeiro horário, no outro alternam para o final, assim acontece com a atividade individual. Nessa rotina, está contemplada a ida ao pátio adaptado que a escola possui para as aulas de educação física, artes, música e o treinamento de rua. Todos esses atendimentos estão previstos nos horários determinados no início do ano quando é realizado o planejamento da APAE e montado o horário para cada turma de alunos matriculados.

Figura 8 - Pátio adaptado da escola onde as crianças realizam atividades de lazer.



Fonte: Da autora (2017).

Esta imagem mostra os equipamentos disponibilizados para os alunos da APAE, que os cadeirantes podem usufruir, pois são adaptados e programados para recebê-los.

#### 4.2 A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES

Neste segmento da dissertação trabalharemos as respostas das perguntas realizadas com os professores participantes da pesquisa. Os resultados obtidos com as entrevistas estão organizados e apresentados por meio de tabelas. Na coluna palavras-chave estão listadas todas as palavras destacadas para a análise que foram citadas pelos entrevistados. Na coluna

intensidade, são destacados os valores de fraco, moderado e forte que apareceram nas respostas dos entrevistados.

O quadro 10 apresenta o resultado do entrevistado identificado pela cor verde.

Quadro 10 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor verde.

<b>Pergunta</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Intensidade</b>
1 – Comente a relação entre a sua formação acadêmica e o trabalho com as pessoas autistas	Teoria X Prática	Fraco
	Material Concreto	Forte
	Rotina	Fraco
	Planejamento	Fraco
	Formação Insuficiente	Fraco
2 – Como é desenvolvido o trabalho com as pessoas autistas em sala de aula? Quais práticas pedagógicas você desenvolve?	Concreto	Forte
3 – Como se dá a presença e a participação da família no trabalho que você desenvolve com as pessoas autistas?	Família barreira	Forte
	Falta de contato	Forte
4- Comente se você tem conhecimento se a família dá continuidade em casa do trabalho desenvolvido aqui em sala de aula?	Não há troca de informação	Forte
	Relação Família X Escola	Forte

Fonte: Da autora (2017).

Os resultados evidenciados pelo quadro 10 apresentaram com intensidade forte as palavras-chave: o material concreto, a barreira entre família e escola, a falta de contato, que não há troca de informação e a relação família e escola. Em grau moderado nenhuma palavra chave foi categorizada, e em grau fraco surgiram como palavras chave teoria x prática, a rotina, o planejamento e a formação insuficiente.

O quadro 11 apresenta o resultado da entrevista realizada com o professor identificado pela cor rosa.

Quadro 11 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor rosa.

<b>Pergunta</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Intensidade</b>
1 – Comente a relação entre a sua formação acadêmica e o trabalho com as pessoas autistas	Teoria X Prática	Moderado
	Formação Insuficiente	Fraco
	Planejamento	Fraco
	Concreto	Forte

	Rotina	Fraco
2 – Como é desenvolvido o trabalho com as pessoas autistas em sala de aula? Quais práticas pedagógicas você desenvolve?	Concreto	Forte
3 – Como se dá a presença e a participação da família no trabalho que você desenvolve com as pessoas autistas?	Relação Família X Escola	Forte
4- Comente se você tem conhecimento se a família dá continuidade em casa do trabalho desenvolvido aqui em sala de aula?	Não há troca de informação	Forte

Fonte: Da autora (2017).

No quadro 11, os resultados das palavras chave surgidas, apresentaram em grau forte o concreto, a relação família x escola, e a não existência de troca de informação. Em grau moderado surgiram as palavras chave teoria x prática, e em grau fraco a formação insuficiente, planejamento e a rotina.

O quadro 12 apresenta o resultado da entrevista realizada com o professor de cor azul.

Quadro 12 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor azul.

Pergunta	Palavras-chave	Intensidade
1 – Comente a relação entre a sua formação acadêmica e o trabalho com as pessoas autistas	Formação Continuada/Pesquisa	Moderado
2 – Como é desenvolvido o trabalho com as pessoas autistas em sala de aula? Quais práticas pedagógicas você desenvolve?	Instrumentos Alternativos/Música	Forte
	Potencialidade de cada aluno	Fraco
3 – Como se dá a presença e a participação da família no trabalho que você desenvolve com as pessoas autistas?	Há troca de informações	Forte
4- Comente se você tem conhecimento se a família dá continuidade em casa do trabalho desenvolvido aqui em sala de aula?	Relação Família X Escola	Forte

Fonte: Da autora (2017).

Analisando o quadro 12, surgiram com intensidade forte na entrevista as palavras **chave**: instrumentos alternativos/música, a existência de troca de informações e a relação família x escola. Com intensidade moderada surgiu a formação continuada/pesquisa, e em grau fraco a potencialidade de cada aluno.

O quadro 13 apresenta o resultado da entrevista realizada com o professor de cor amarelo.

Quadro 13 - Categorização da entrevista realizada com o professor identificado pela cor amarela.

Pergunta	Palavras-chave	Intensidade
----------	----------------	-------------

1 – Comente a relação entre a sua formação acadêmica e o trabalho com as pessoas autistas	Planejamento	Forte
	Atividades Lúdicas/Concreto	Forte
	Formação	Moderado
	Potencialidade de cada aluno	Forte
2 – Como é desenvolvido o trabalho com as pessoas autistas em sala de aula? Quais práticas pedagógicas você desenvolve?	Trabalho voltado aos cinco sentidos dos alunos	Forte
3 – Como se dá a presença e a participação da família no trabalho que você desenvolve com as pessoas autistas?	Mães interessadas	Moderado
	Há troca de informações	Forte
4- Comente se você tem conhecimento se a família dá continuidade em casa do trabalho desenvolvido aqui em sala de aula?	Troca de informações	Forte

Fonte: Da autora (2017).

As palavras-chave evidenciadas no quadro 13 com intensidade forte foram: planejamento, atividades lúdicas/concreto, potencialidade de cada aluno, trabalho voltado aos cinco sentidos dos alunos, a existência da troca de informações. Em grau moderado, surgiram as palavras-chave formação e mães interessadas, não houve nenhuma palavra-chave com intensidade fraca nesta tabela.

O quadro 14 apresenta o cruzamento das informações dos professores a partir da categorização das entrevistas pelas palavras-chave.

Quadro 14 - Cruzamento das informações obtidas pelas entrevistas realizadas com os professores.

<b>Palavras-chave</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>
Concreto	Forte	Forte	Forte	Forte
Planejamento	Fraco	Fraco	Não citou	Forte
Rotina	Fraco	Fraco	Não citou	Não citou
Formação insuficiente/Prática	Fraco	Fraco	Moderado	Moderado
Teoria x Prática	Fraco	Moderado	Não citou	Não citou
Potencialidade de cada aluno	Não citou	Não citou	Fraco	Forte
Relação Família X Escola	Forte	Forte	Forte	Forte
Não há troca de informações	Forte	Forte	Moderado	Moderado
Interesse das Mães	Não citou	Não citou	Forte	Forte
Instrumentos alternativos/Música	Não citou	Não citou	Forte	Forte

Fonte: Da autora (2017).

Diante do cruzamento das informações as palavras-chave que foram evidenciadas pelos entrevistados na pesquisa e que surgiram com intensidade forte, foram: o material concreto e a relação família x escola citado por todos os entrevistados. Enquanto que para os entrevistados 3 e 4 os instrumentos alternativos/música e o interesse das mães foram categorizados com intensidade forte, não sendo citado pelos demais entrevistados tais palavras-chaves. A não troca de informações foi citado pelos entrevistados 1 e 2 em grau forte, já para os entrevistados 3 e 4 esta categoria surgiu com intensidade moderada. Para os entrevistados 3 e 4 a palavra-chave não há troca de informações é considerada moderada, enquanto que para os entrevistados 1 e 2 é considerada forte. Em grau moderado surgiram as palavras-chave teoria x prática citado pelo entrevistado 2, esta mesma palavra é considerada pelo entrevistado 1 em grau fraco, e os demais não citaram.

De acordo com os quadros criados, as categorias que apareceram com as entrevistas realizadas mostram como resultado que o trabalho com as pessoas autistas, voltado para o concreto está presente nas respostas de todos os professores participantes, com intensidade forte. Em seguida, com intensidade forte aparece a relação família/escola. A outra categoria que a entrevista apresentou com intensidade forte, foi que não há troca de informação entre família e escola.

Ainda, em grau forte outra categoria que ficou explícita nas entrevistas, foi o trabalho realizado pelos professores azul e amarelo quando citam práticas voltadas aos instrumentos alternativos/lúdicos, bem como o interesse das mães quanto ao trabalho desenvolvidos por eles com seus filhos. O professor amarelo ponderou seu trabalho voltado às especificidades de cada aluno e ao planejamento, considerado em grau forte após análise.

Outra categoria que surgiu nas entrevistas com intensidade moderado são as respostas dos professores azul e amarelo quanto a formação insuficiente/prática, a não existência da troca de informações entre eles e os pais das pessoas autistas. Em grau moderado, ainda surgiu a categoria teoria x prática na resposta dada pelo entrevistado rosa. Em grau fraco de acordo com as entrevistas dos professores verde e rosa categorizamos o planejamento, a rotina, a formação acadêmica e a teoria/prática, ainda em grau fraco foi citado pelo professor azul o trabalho com as potencialidades de cada aluno.

### 4.3 A VEZ E A VOZ DAS MÃES

Nesta seção da escrita trazemos as respostas das perguntas realizadas com as mães dos alunos que apresentam o transtorno do espectro autista. Os resultados obtidos com as entrevistas das mães foram organizados e são apresentados por meio de tabelas. O quadro 19 apresenta o resultado da entrevistada identificada pela cor roxa.

Quadro 15 - Categorização da entrevista realizada com a mãe identificada pela cor roxa.

<b>Pergunta</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Intensidade</b>
1- Conte como foi a descoberta do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista do seu (sua) filho (a)?	Seis anos de idade	Forte
2- Quais as características comportamentais que seu (sua) filho (a) apresenta?	Característica individualizada	Forte
	Atraso na linguagem	Moderado
	Falta de socialização	Forte
3 - Você tem conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas com seu (sua) filho (a) na escola? Caso tenha conhecimento, cite-as?	AVDs*	Forte
	Não Alfabetização	Forte
4 - Quanto às práticas desenvolvidas na escola, você dá continuidade das mesmas em casa? (sim, não, por que?	AVDs*	Forte

\* AVDs – Atividades de Vida Diária. Fonte: Da autora (2017).

As palavras-chave evidenciadas nesta tabela com intensidade forte foram: a idade do diagnóstico do TEA, a característica individualizada, a falta de socialização, a prática das AVDs, a não alfabetização, em grau moderado surgiu a palavra-chave atraso na linguagem. O quadro 16 apresenta o resultado da entrevistada identificada pela cor vermelha.

Quadro 16 - Categorização da entrevista realizada com a mãe identificado pela cor vermelha.

<b>Pergunta</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Intensidade</b>
1- Conte como foi a descoberta do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista do seu (sua) filho (a)?	Oito a nove anos de idade	Forte
2 - Quais as características comportamentais que seu (sua) filho (a) apresenta?	Atraso na linguagem	Forte
	Agressividade	Forte
3 - Você tem conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas com seu (sua) filho (a) na escola?	Não tenho conhecimento das práticas pedagógicas	Forte

Caso tenha conhecimento, cite-as?	Retrocesso no processo pedagógico dos autistas	Forte
	Não há comunicação	Forte
	AVDs*	Fraco
4 - Quanto às práticas desenvolvidas na escola, você dá continuidade das mesmas em casa? (sim, não, por que?)	Não tem continuidade	Forte

\* AVDs – Atividades de Vida Diária.  
Fonte: Da autora (2017).

Este quadro apresenta as palavras-chave em grau de intensidade forte: o atraso na linguagem, a agressividade, o não conhecimento das práticas pedagógicas, o retrocesso no processo pedagógico dos autistas, e a não continuidade das práticas em casa. Em grau moderado não surgiu nenhuma palavra-chave, já em grau fraco surgiu as AVDs.

O quadro 17 apresenta o resultado da entrevistada identificada pela cor laranja.

Quadro 17 - Categorização da entrevista realizada com a mãe identificado pela cor laranja.

<b>Pergunta</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Intensidade</b>
Conte como foi a descoberta do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista do seu (sua) filho (a)?	Três anos e três meses	Forte
Quais as características comportamentais que seu (sua) filho (a) apresenta?	Seletivo na alimentação	Forte
	Atraso na linguagem	Moderado
	Falta de socialização	Forte
	Movimentos estereotipados	Forte
Você tem conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas com seu (sua) filho (a) na escola? Caso tenha conhecimento, cite-as?	AVDs*	Moderado
	Não há práticas pedagógicas	Forte
	Alfabetização	Forte
Quanto às práticas desenvolvidas na escola, você dá continuidade das mesmas em casa? (sim, não, por que?)	Continuidade nas AVDs*	Forte

\* AVDs – Atividades de Vida Diária.  
Fonte: Da autora (2017).

Ficam evidenciadas nesta tabela as palavras-chave: seleção na alimentação, a falta de socialização, os movimentos estereotipados, a não existência de práticas pedagógicas na escola, o desejo da alfabetização do autista, e a continuidade das AVDs em casa, essas palavras foram categorizadas com intensidade forte. Em grau de intensidade moderado

surgiram como palavras-chave o atraso na linguagem, e as práticas das AVDs, em grau fraco não surgiu nenhuma palavra.

Apresentamos no quadro 18 o cruzamento das informações das mães a partir da categorização das entrevistas pelas palavras-chave.

Quadro 18 - Cruzamento das informações obtidas pelas entrevistas realizadas com as mães.

<b>Palavras-chave</b>	<b>Entrevistada 1</b>	<b>Entrevistada 2</b>	<b>Entrevistada 3</b>
Atraso na linguagem	Moderado	Forte	Moderado
Características individualizadas	Forte	Não citou	Forte
Seletivo na alimentação	Não citou	Não citou	Forte
Falta de socialização	Forte	Não citou	Forte
Agressividade	Forte	Não citou	Não citou
AVDs*	Forte	Fraco	Moderado
Não há práticas pedagógicas	Fraco	Forte	Forte
Há práticas pedagógicas	Forte	Fraco	Fraco
**Alfabetização do autista	Forte	Forte	Forte
Não dá continuidade nas práticas	Não citou	Forte	Forte
Continuidade das AVDs*/Rotina	Forte	Não citou	Forte
Retrocesso no Processo pedagógico do autista	Não citou	Forte	Não citou
Não tem conhecimento das práticas pedagógicas	Não citou	Forte	Forte

\* AVDs – Atividades de Vida Diária.

\*\* Alfabetização do autista – Duas mães são favoráveis à alfabetização e uma mãe tem opinião diversa, para ela o autista deve desenvolver somente a autonomia, não sendo necessário alfabetizá-lo.

Fonte: Da autora (2017).

Para as três entrevistadas a alfabetização do autista é um fator relevante a ser discutido, no entanto divergem sobre o tema. As entrevistadas: vermelha e laranja são favoráveis à alfabetização do autista. Já a entrevistada roxa é contrária.

Após cruzar as informações das entrevistas realizadas com as mães, ficaram evidenciadas o diagnóstico do transtorno dos filhos entre três anos e nove anos de idade sendo categorizado com a intensidade forte na resposta das três mães. O atraso na linguagem com intensidade forte foi citado pela mãe vermelha, as características individualizadas e a falta de socialização em grau forte foram citadas pelas mães: roxa e laranja. A seleção na alimentação com intensidade forte foi citada pela mãe laranja. Com a mesma intensidade forte, a mãe roxa citou a agressividade da filha como característica do autismo. Uma resposta unânime das três entrevistadas e com intensidade forte foi citada a não existência de práticas pedagógicas na escola. A mãe roxa citou as atividades das AVDs em grau de intensidade forte.

Outro ponto que surgiu nas respostas das mães com grau de intensidade forte e havendo divergência nas respostas relacionadas à alfabetização dos filhos autistas, duas mães: a vermelha e a laranja são favoráveis que se realizem a alfabetização dos filhos e a mãe roxa é contra essa alfabetização.

Dando prosseguimento à apresentação dos resultados e respondendo à pergunta relacionada à continuidade das práticas pedagógicas em casa, a mãe vermelha e a mãe laranja responderam, a não continuidade das práticas em casa, surgindo em grau forte esta resposta. Em seguida, com a mesma intensidade, e sendo a resposta das mesmas mães: vermelha e laranja, o não conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

As mães: roxa e laranja falaram nas suas respostas à continuidade das AVDs e da rotina com seus filhos em casa. Este item surge com grau de intensidade forte nas respostas das mães. Percebe-se uma divergência em relação à resposta dada pela mãe laranja, pois ela é favorável à alfabetização do filho, dando continuidade na rotina e nas AVDs, não priorizando por atividades pedagógicas.

A mãe da cor vermelha levanta outro ponto relacionado às práticas desenvolvidas na escola, a mãe diz ter percebido um retrocesso no processo escolar do autista na escola, sendo categorizada a resposta da mãe com grau de intensidade forte, pois ela cita este item em mais de uma vez na sua entrevista. Não sendo mencionado pelas mães roxa e laranja tal situação. Ainda relacionada à mãe vermelha a mesma nomeia a falta de comunicação entre família e escola, categorizado com grau de intensidade forte.

Em grau moderado surgiram as categorias apontadas pelas mães roxa e laranja, o atraso na linguagem dos filhos como característica do autismo. Com mesma intensidade, a mãe laranja diz ter conhecimento das práticas pedagógicas, e as práticas que conhece estão relacionadas às AVDs.

Com intensidade fraca a mãe vermelha citou as AVDs como práticas desenvolvidas na escola que ela tem conhecimento.

#### 4.4 CORRELAÇÃO ENTRE A VEZ E A VOZ DOS PROFESSORES E DAS MÃES

Nesta parte da escrita fizemos o cruzamento das respostas obtidas nas entrevistas dos professores com as respostas obtidas nas entrevistas das mães participantes desta pesquisa. Os resultados alcançados por meio das entrevistas com os professores e com as mães nesta pesquisa foram correlacionados e são apresentados por meio de uma tabela.

O quadro 19 apresenta os resultados do cruzamento das informações dos professores com os resultados das mães entrevistadas.

Quadro 19 – Correlação entre os resultados obtidos com as entrevistas realizadas com os professores e com as entrevistas realizadas com as mães

<b>Resposta dos Professores</b>	<b>Resposta das Mães</b>
Potencialidade de cada aluno	Atraso na linguagem Características individualizadas Seletivo na alimentação Falta de socialização Agressividade
Teoria x Prática Rotina	AVDs* Continuidade das AVDs*
Relação família X escola Troca de informações	Não há práticas pedagógicas Não dá continuidade nas práticas pedagógicas Não tem conhecimento das práticas pedagógicas Há práticas pedagógicas Alfabetização do autista Retrocesso no processo pedagógico do autista

\* AVDs – Atividades de Vida Diária  
Fonte: Da autora (2017).

No quadro 19 ficam evidenciados nas respostas dadas pelos professores, a potencialidade de cada aluno, de forma que convergem com as respostas das mães em relação as características individualizadas dos filhos. Outra categoria que surgiu é a rotina mantida pelos professores em sala, para as mães a continuidade nas Atividades de Vida Diária AVDs que são as atividades relacionadas ao se vestir, calçar, se alimentar, cuidados com a casa entre outros que buscam desenvolver a autonomia dos autistas para elas estas são relevantes.

Nas entrevistas os professores ressaltam a importância da relação família e escola e a troca de informações são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Nas respostas das mães com relação as práticas pedagógicas elas ressaltam que não há práticas pedagógicas, não têm conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, e por não terem conhecimento dessas práticas não dão continuidade em casa.

Duas mães relatam-nas entrevistas que a alfabetização do autista é de relevância, que o mesmo precisa se apropriar da leitura e da escrita. Contudo, uma mãe discorda do posicionamento das duas mães justificando que ela não considera relevante a alfabetização do seu filho. A mãe vermelha na sua entrevista relata perceber um retrocesso no processo pedagógico do seu filho.

No capítulo a seguir trazemos da observação realizada, com os professores e as mães, bem como a correlação das respostas entre os envolvidos na pesquisa.

## 5. DIÁLOGO COM OS ATORES ENVOLVIDOS

Esta pesquisa contou com quatro momentos distintos, no primeiro descrevemos a observação realizada na sala dos alunos com TEA, no segundo momento trazemos a repercussão das entrevistas realizadas com os professores no terceiro a repercussão das entrevistas com as mães e no quarto momento fazemos a correlação das respostas obtidas entre os atores envolvidos.

### 5.1 OBSERVAÇÃO CONCRETIZADA

Para a construção dessa dissertação, fizemos uso da observação em sala de aula e do trabalho desenvolvido com os profissionais que trabalham com as pessoas autistas.

Após a observação realizada, pudemos perceber que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula preveem atividades e métodos que facilitam a interação social deles. As pessoas com autismo aprendem de forma diferenciada e cada uma processa a informação de forma única, cabe ao professor adequar práticas que atendam a tal diversidade. Nas palavras de Batista (2008, p. 126). “O aluno com deficiência intelectual, como também o autista, exige uma flexibilidade de tempo para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento [...] esse tempo será delimitado por cada aluno”. No contexto de Batista, o professor desempenha um papel fundamental , organizando práticas pedagógicas que respeitem a especificidade de cada aluno.

Observamos que os professores utilizam materiais pedagógicos e material sensorial na intervenção com as pessoas autistas. Na compreensão de Batista (2008) os objetos simples estimulam o raciocínio, servindo como recurso para os profissionais que trabalham a partir do concreto. Tal material permite que sejam desenvolvidas atividades possibilitadoras da percepção, texturas, encaixes, tamanho, cheiro, o que culmina no trabalho de esquemas mentais que cada aluno poderá desenvolver cognitivamente.

Sob o ponto de vista de Pombo (2014) o processo de ensinar partindo do concreto é a metodologia defendida por Maria Montessori (1913), médica formada na universidade italiana **La Sapienza** de Itália, localizada em Roma, que se dedicou a trabalhar na área de psiquiatria e durante suas visitas à asilos percebeu o tratamento desumano sofrido pelas crianças portadoras

de necessidades especiais. Montessori passou a dedicar sua vida e suas pesquisas para essas crianças, passando a desenvolver materiais que mais tarde seriam usados no seu método.

De acordo ainda com Pombo (2014) o método Montessori baseia-se na individualidade de cada pessoa, sendo que a base do trabalho, a atividade e a liberdade considera, ao mesmo tempo, a criança como sujeito e objeto do ensino, preocupa-se com as capacidades de iniciativa e da resolução de problemas.

Neste método, o material pedagógico desenvolvido é peça chave do trabalho. Conforme Pombo (2014) por meio dele, o aluno compreende como as coisas funcionam, objetivando estimular e potencializar as crianças a serem curiosas manipulando os objetos com propósito da descoberta e da criatividade.

O uso dos objetos como recursos materiais são relevantes, pois desenvolve na criança a concentração, permitindo que ela manipule os objetos e assim, pense no que está realizando. No entendimento de Oliveira (2010) as atividades que envolvem estes objetos precisam ser estudadas e preparadas com antecedência, pensando a área do desenvolvimento que se pretende, para possibilitar a assimilação e a aprendizagem da criança. Desse modo, a criança se sentirá segura para realizar a atividade solicitada, e essa troca de experiências favorece o conhecimento.

Outro ponto considerado nesta observação, foi a rotina estabelecida com a turma, já que as pessoas autistas apresentam dificuldade organizacional, distração e falta de habilidade em adaptar-se à novas mudanças. Para Peeters (1998) isso não se aplica à todas as pessoas com autismo, estes problemas de aprendizagem são vistos em um grau significativo de uma porcentagem grande destas pessoas.

Desenvolver rotinas de trabalho, bem como hábitos organizados, são estratégias favoráveis para minimizar as dificuldades organizacionais que as pessoas autistas apresentam. As pessoas autistas que seguem rotinas de trabalho estabelecidas conseguem realizar as atividades seguindo uma sequência determinada pelo professor. Esta sequência pode ser de cima para baixo, da direita para esquerda, facilitando assim a execução sem que os alunos precisem planejar para executar.

Segundo Rodrigues (2006) observa-se que tais dificuldades organizacionais podem ser verificadas e minimizadas por meio de listas de verificação, programações e instruções visuais, possibilitando assim mostrar concretamente para as pessoas autistas aquilo que já foi completado, e o que precisa ser finalizado e como prosseguir

Em concordância com Rivieri (1995) as dificuldades organizacionais das pessoas autistas são compensadas por meio das rotinas e das instruções visuais, estas destacam sequencias de eventos e fazem com que os alunos autistas se recordem da ordem adequada que irão seguir.

Durante o trabalho realizado com as pessoas autistas, outro ponto a considerar quanto à execução das atividades é o problema com a distração que essas pessoas apresentam. Citando Rodrigues (2006) os ruídos de um carro, o movimento do professor e dos colegas em sala, podem fazer com que eles se distraiam e não executem o que foi solicitado. Cada pessoa autista é única, desta forma as distrações ocorrem por alguma coisa específica e diferem de pessoa para pessoa.

Na concepção de Peeters (1998) para auxiliar estas pessoas, o primeiro passo é identificar o que distrai cada uma, após a identificação que podem ser visuais para uns, auditivos para outros, modificações ambientais podem ser realizadas que envolvam a disposição física ou a apresentação das tarefas a serem realizadas ou ainda outras possibilidades.

De acordo com Schwartzman e Assunção Junior (1995), a elaboração de programas direcionados para alunos autistas levar em conta os canais de comunicação receptivos à estimulação e desenvolvimento destes, objetivando trabalhar suas competências e suas condições cognitivas.

Outro fator a considerar é a relação professor/aluno, esta relação favorece o aluno autista se retirar da sua condição de isolamento. Para Schwartzman e Assunção Junior (1995), professores significativos terão mais chances na promoção de aprendizagens significativas com seus alunos, acarretando ganhos na dimensão educativa quando existe a interação entre o aluno autista e o professor.

O trabalho com os alunos autistas torna-se uma experiência única, exigindo do professor comprometimento, planejamento, atividades pedagógicas embasadas nas necessidades desses alunos. Tais atividades direcionadas favorecem o bem-estar emocional, social aproximando estes, em um mundo de relações humanas significativas.

Alguns modelos educacionais para as pessoas autistas são usados. O mais conhecido deles é o método TEACCH - Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios da Comunicação. O modelo foi desenvolvido pela Universidade da Carolina do Norte, cujo método baseia-se na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação ao seu local de trabalho e ao que se espera dele. O TEACCH apresenta como objetivo

principal auxiliar as crianças autistas para que cheguem à idade adulta, autônomas. Dá ênfase a sinalização do ambiente, previsibilidade da rotina, estrutura, visualização de tarefas e a comunicação alternativa.

Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte do seu tempo de forma independente.

Dentro desse método se estabelece um plano individual para cada pessoa autista, com murais de rotina e trabalhos baseados em figuras e instruções claras de encaminhamento. Para Rivieri (1995) nesse contexto, o aluno é guiado por uma sequência de atividades clara o que fará com que ele aprenda o espaço e organize o seu pensamento.

Durante a observação realizada na APAE constatei que os professores desenvolvem com seus alunos autistas atividades da vida cotidiana compreendendo: o uso do banheiro, lavar as mãos, limpar o nariz, organizar seus pertences, alimentar-se corretamente. Estas atividades visam desenvolver a autonomia nos alunos, tornando-os independentes, tais aprendizados possibilitam ao aluno a segurança e capacidade de desenvolver suas habilidades.

## 5.2 REPERCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

Para dar prosseguimento nessa escrita trazemos as respostas dadas pelos professores entrevistados e suas contribuições nesta dissertação.

Após o quadro de categorização apresentado pelos professores participantes da pesquisa, ficou demonstrado como sendo um ponto forte o trabalho com o material concreto. Os entrevistados citaram nas suas respostas a utilização do material concreto em uma ou mais respostas evidenciando a importância deste material no processo de aprendizagem dos alunos.

Na compreensão de Vygotsky (1991) o processo de ensinar está ligado às emoções, nesse contexto, os recursos físicos e os materiais concretos são utilizados para a realização de atividades que propiciem ao educando o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação no processo educacional. O uso do material concreto e do material sensorial nas atividades pedagógicas são defendidos pelo método Montessoriano. De acordo com Batista (2008) o objetivo deste método, a utilização desses materiais possibilita ao educando a exploração de: texturas, formas, encaixes, tamanho, cores, esses estimulam o raciocínio o que possibilita ao educando perceber os esquemas mentais formados por ele promovendo o

desenvolvimento cognitivo. As aplicações desses materiais com alunos autistas apresentam resultados positivos independente do grau de comprometimento que esse possa apresentar.

Nas atividades que envolvem o material concreto e o sensorial, o professor, por intermédio da voz, estimula os alunos a exercitarem a comunicação oral, nomeando os objetos e atividades que deseja, entusiasmando o aluno à expressão e comunicação por meio da fala ou de gestos. Neste contexto, o professor precisa falar serenamente e os comandos dados serem objetivos e apresentarem funções para que possam ser compreendidas. Nas palavras de Cunha (2009),

O professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois o que mais impede o aprendizado do autista na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem que estão ao seu redor, em razão das suas dificuldades comunicativas, e não a existência de algum problema cognitivo (CUNHA, 2009, p. 62).

Deste modo o uso de materiais ou objetos que explorem o sensorial dos alunos trarão efeitos no comportamento destes reduzindo a ansiedade. O trabalho a ser desenvolvido com os autistas requer bons materiais pedagógicos, pois para Cunha (2009, p. 64) “levam o aprendiz a exibir comportamentos e habilidades que vão variando até atingir desempenhos mais refinados”.

Na afirmação de Cunha (2009) outro ponto a considerar é a construção da autonomia dos alunos autistas na escola, este perpassa pela relação afetiva que eles mantêm com seu professor, ainda que não compreenda sentimentos e a individualidade de cada pessoa, ele não é privado de emoções.

Como afirma Carvalho (2003) o professor tem grande importância no desenvolvimento de competências da criança, favorecendo o equilíbrio pessoal, fomenta o bem-estar emocional, promove relações interpessoais significativas, compreendendo que são sempre necessários modelos educacionais os quais permitam à criança a aquisição destas competências, não esquecendo as perturbações da interação social, comunicação, linguagem, atenção. Compreendemos que a escola é o espaço capaz de oferecer as aprendizagens significativas para seus educandos, estimulando as potencialidades, a integração, o crescimento individual, em grupo e buscando a socialização da pessoa com autismo.

A análise de dados destaca outro ponto relevante que diz respeito à relação que existe entre a escola e a família, o quadro 14 demonstra que os professores entrevistados citam a relevância desse laço, todos foram unânimes categorizando como sendo um ponto forte neste

processo. Os professores falaram em suas entrevistas que essa relação não se consolida, embora o entrevistado 3 e o entrevistado 4 relatem que exista troca de informações entre eles e os familiares envolvidos, essa troca de informações acontece por meio de conversas informais, pela troca de mensagens via aparelho eletrônico, ou até mesmo nos corredores da escola.

Essas relações das famílias com as minhas aulas acontecem quase que nos corredores, quando eles me encontram, porque é difícil encontrar os pais. Agora eu estou dando aula para uma turma que são bem pequenos, aí as mães vão junto, aí as mães cantam junto, participam e elas gostam, mas é porque elas estão vendo o trabalho como que fazemos, quando você não vê, que você está fora, todos têm seus compromissos e tal a gente entende, mas assim é legal procurar saber o que o filho está tendo na escola, talvez não saber só por mim mas saber pela diretora, pela coordenação (informação verbal)<sup>4</sup>.

Percebe-se na fala do professor que ele sente a necessidade de um engajamento maior entre a escola e a família, a troca de saberes é necessária para que o trabalho desenvolvido possa ser significativo.

Esta parceria entre a escola e a família é enfatizada pela Declaração de Salamanca, de acordo com Aiello (2003) o envolvimento entre as duas partes asseguraria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta.

Olha eu tenho muitas mães que mantêm contato e eu geralmente mando fotos das participações dos alunos, elas se interessam, elas vêm até nós, alguns que tem verbalização eles comentam o que acontece, às vezes com um palavra eles acabam achando que é em artes ou personagem, enfim o que a gente trabalha eles acabam contando em casa, eu tenho muitas mães interessadas até porque é o momento que a gente consegue atingir o mundo deles lá, na cabecinha deles com um pouquinho de alegria, que a gente acaba levando tudo para um melhor momento pra eles, artes como uma aula assim de relaxamento, mas de aprendizado também, então a gente acaba tendo um contato bem legal e elas são bem, elas cooperam bastante, mando materiais enfim (informação verbal)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida por AZUL, Professor. **Entrevista III**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>5</sup> Entrevista concedida por AMARELO, Professor. **Entrevista IV**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (7 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

Os professores ressaltam nas entrevistas que sentem a necessidade de relações mais estreitas entre os dois segmentos, família x escola, para a contextualização do trabalho desenvolvido na escola. Muitas famílias não mantêm contato com receio de ouvirem reclamações a respeito dos filhos, do preconceito ainda presente na vida familiar.

Fico me questionando as vezes que parece que a escola está indo muito longe, está se distanciando da família, a família se distanciando da escola, eles têm medo que vão vir aqui que vai ter problemas, que a gente vai falar mal do filho deles, e se a gente não dialogar, como a gente vai saber também, eles tinham que ser mais presentes (informação verbal)<sup>6</sup>.

Na compreensão dessa professora a relação família x escola precisa ser estreitada, consolidada pois, desta forma ao dialogar com a família estarão conhecendo e trocando informações que auxiliarão no contexto de sala de aula. A contribuição da outra professora nos diz que:

Essa troca de experiências, esse intercâmbio entre a escola e família precisava ter mais e a gente tem pais que né tão aqui como até minha colega comentou na entrevista que eles os alunos estão vindo todo dia e assim foi uma reunião e esse pai não pode vir, então realmente assim é decepcionante para nós que espera e prepara que eles venham e até para a gente conhecer detalhes que através de uma reunião a gente consegue conhecer detalhes sobre o aluno (informação verbal)<sup>7</sup>.

As professoras verde e rosa mencionaram nas falas que a presença da família na escola se dá somente quando são chamadas para uma reunião e que esse momento se restringe aos comunicados da instituição, restando pouco tempo para a troca de experiências vivenciadas pelas famílias com os filhos autistas. Como afirma Staccioli (2013),

Um bom relacionamento entre escola e família depende também da qualidade e da quantidade de comunicações que podem intercorrer entre esses dois contextos educativos e da atenção que é dada à co-gestão de espaços comuns de experiência na escola da infância (STACCIOLI, 2013. P. 149).

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida por VERDE, Professor. **Entrevista I.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>7</sup> Entrevista concedida por ROSA, Professor. **Entrevista II.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (11 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

O conceito de parceria e colaboração entre a escola e a família, é reafirmado pelos autores Dias (1999) e Silva (2007) Dois dos agentes de sociabilização mais importantes ao longo da vida do indivíduo são, sem dúvida, a família e a escola. Como parceiros, a colaboração entre ambos é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança.

O trabalho desenvolvido com o educando autista será continuado com paciência, perseverança e competência docente, pois os resultados virão (CUNHA, 2009). O autor acrescenta que,

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação (CUNHA, 2009, p. 93).

Deste modo a relação existente entre a família e a escola apresenta relevância, influenciando no processo de aprendizagem, a interação social, o afeto e a comunicação. Cunha (2009, p. 89) ressalta que “escola e família precisam ser concordantes nas ações e nas intervenções na aprendizagem”. Cunha (2009, p. 93-94) considera que no âmbito educacional “é a Liberdade mediada pela responsabilidade e os limites estabelecidos pela tolerância. É necessário então desenvolver o desejo pela disciplina em razão da segurança que os limites produzem”.

Contextualizamos a resposta do entrevistado 3 quando este menciona a utilização de instrumentos alternativos no trabalho desenvolvido com as pessoas autistas. Nas respostas dadas na entrevista ele diz, “meu trabalho está voltado para a música, eu construo instrumentos musicais alternativos” (informação verbal)<sup>8</sup>. Perguntado o que seriam estes instrumentos alternativos o entrevistado assim se pronunciou que são materiais que são construídos a partir de materiais reciclados, “tem um aqui que eu vou tocar que é um Olocorde (instrumento de uma corda só) era um vaso de flor, está até desafinado porque os alunos mexeram aqui, mas é a corda SI do violão, da guitarra segunda corda” (informação

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida por AZUL, Professor. **Entrevista III**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

verbal)<sup>9</sup>. O entrevistado ressaltou que já faz muito tempo que desenvolve este trabalho com materiais alternativos na APAE, citou o Coral desta instituição, bem como os materiais que utiliza com os alunos autistas.

Este entrevistado ainda citou a relevância do uso da música no trabalho com os alunos autistas trazendo sua concepção pedagógica acerca do seu trabalho,

a música atinge as pessoas, por exemplo tem gente que não gosta de poesia e quando ouve uma música está ouvindo poesia e ele não para, para ler uma poesia, mas a música chega a ele em forma de poesia, a música é diferente da fala, para você falar é bem mais complexo porque você tem que elaborar o discurso e isso de elaborar o discurso para mim é muito complexo, eu não gosto de elaborar discurso eu não gosto de falar (informação verbal)<sup>10</sup>.

Para esse professor o trabalho que ele desenvolve com a música possibilita aos alunos a compreensão e muitas vezes a imitação de sons por parte desses que culminam na verbalização de palavras e até de frases, o que segundo ele sem a música isso não seria possível. Neste contexto trazemos a contribuição de (ILARI, 2006) diz que,

Quando falamos em desenvolvimento cognitivo-musical, estamos falando não apenas no desenvolvimento do cérebro ou de habilidades que fazem parte dos testes tradicionais de inteligência, mas do desenvolvimento da mente como um todo, já que o desenvolvimento humano não deve estar dissociado de outros contextos como, por exemplo, o contexto social. O estudo do desenvolvimento cognitivo-musical é muito complexo e deve, necessariamente, incluir aspectos psicológicos, sociais, culturais, emocionais, motores e físicos, entre outros (ILARI, 2006, p. 294-5).

Percebemos na fala do entrevistado, que a música serve como alternativa para as pessoas autistas se expressarem e demonstrarem sentimentos, os instrumentos musicais alternativos servem para manter a atenção, permite que a aproximação do professor com o aluno seja estreitada e este por sua vez sintam-se envolvidos com o som e com o instrumento facilitando e possibilitando o desenvolvimento de suas aptidões originando novas capacidades.

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida por AZUL, Professor. **Entrevista III**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>10</sup> Entrevista concedida por AZUL, Professor. **Entrevista III**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

Nas respostas dadas pelos entrevistados 1 e 2 cuja formação acadêmica se deu em pedagogia percebemos que eles não demonstraram utilizar os instrumentos alternativos em sala de aula, contudo os profissionais que atuam com artes e música relatam utilizarem esses instrumentos nas suas práticas.

Os professores pedagogos 1 e 2 relataram nas respostas dadas que não percebem interesse por parte das mães quanto ao conhecimento do trabalho desenvolvido por eles com seus filhos. O que difere da percepção e da constatação dos entrevistados 3 e 4 quando estes relatam que as mães demonstram interesse nas suas aulas e no trabalho desenvolvido com seus filhos.

### 5.3 REPERCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS MÃES

Neste segmento da escrita traremos as respostas dadas pelas mães nas entrevistas realizadas que após serem categorizadas apresentaram pontos relevantes que serão abordados no texto.

O quadro de categorização das entrevistas com as mães apresenta como primeiro ponto essencial no autista o diagnóstico, percebe-se nas respostas das mães a angústia vivenciada por elas quanto o desconhecimento da deficiência que seus filhos apresentam.

Quando uma gravidez é anunciada, as expectativas tomam conta dos membros da família, mas em especial os pais, pois sonham com a chegada da criança. Após seu nascimento os pais percebem que ela não interage como eles gostariam que fizesse, isso gera nos pais a desconfiança e a incerteza que possa apresentar alguma deficiência.

Na fala de duas mães essa angústia ficou clara, a percepção que algo estava errado com seu filho, o não conhecimento e o não diagnóstico da deficiência trouxe para as mães a vontade de investigar, de saber o que o filho tinha. Na fala de uma das mães para descobrir o que a filha tinha, recorreu à muitos profissionais, e nesta trajetória de investigação se defrontou com a fala da geneticista que assim se pronunciou quanto ao diagnóstico: “Olha eu vou entregar o caso porque eu não sei mais o que que ela tem, a gente fez todos os exames e eu não sei mais o que que ela tem. A gente parou de procurar o que ela tinha” (informação verbal)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida por VERMELHA, Mãe. **Entrevista II**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (25 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

Trazemos a fala de uma mãe quanto ao diagnóstico do seu filho.

Bem foi um pouco tardio a descoberta, porque quando ele nasceu, a médica suspeitou que ele fosse um pouco diferente, porque ele com seis meses ele já apresentava um olhar diferenciado, ele não gostava do toque, ele não gostava que a gente tocasse muito nele e com um ano de idade ele já tentava morder a gente, ele não gostava muito que mexesse muito nele, começou com as primeiras palavras depois bloqueou não falava mais nada e a pediatra desconfiou que tivesse alguma coisa errada com ele, tanto que na caderneta dele fala que ela dizia que ele tinha o olhar do “Pôr do Sol”. A gente teve o diagnóstico dele com seis anos de idade, através de uma equipe dentro da AMA a gente conseguiu esse diagnóstico (informação verbal)<sup>12</sup>.

Percebemos na fala dessa mãe a angústia vivenciada por ela não tendo o diagnóstico da deficiência que seu filho apresentava. Essa angústia foi percebida pela pesquisadora com as demais mães durante a entrevista. Trazemos para essa contextualização a fala de outra mãe que assim se pronuncia:

Quando ele tinha um ano e meio a gente notou que ele começou a recusar a alimentação, ele comia de tudo e começou a parar e aí ele falava poucas palavras e daqui a pouco não falava mais, e assim foi nessa idade que a gente que com três anos e três meses em Curitiba que deu o diagnóstico, o neuropediatra (informação verbal)<sup>13</sup>.

Fica claro no pronunciamento dessas mães a ansiedade e a inquietude vivenciada por elas ao perceberem que seus filhos apresentavam alguma deficiência, contudo por não terem o diagnóstico dos filhos experienciaram essa situação, trazendo para a família momentos fatigantes.

De acordo com Sanches e Batista (2009) o diagnóstico gera problemas na família, pois esta passa a ter receio de uma nova realidade que está posta. Ainda, relacionado ao diagnóstico e as características dos filhos trazemos como elementos citados pelas mães, o atraso na linguagem, as características individualizadas, a falta de socialização e a agressividade, percebe-se aqui que uma característica encontrada numa criança, poderá não ser encontrada em outra.

---

12 Entrevista concedida por ROXA, Mãe. **Entrevista I.** [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (15 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação.

13 Entrevista concedida por LARANJA, Mãe. **Entrevista III.** [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

Dando prosseguimento à discussão e as contribuições das entrevistas, a não existência de práticas pedagógicas na escola com seus filhos foi apontado por duas entrevistadas

Não tenho conhecimento das práticas esse ano, já tentei, já corri daí me mostraram, fui lá para saber daí me mostraram na hora, a gente vai fazer isso, a gente vai fazer aquilo, a carteirinha tá aqui, quando eu fui lá ver, realmente as carteirinhas estavam no lugar, estava lá a outra, ela me explicou vai ser trabalhado assim desse jeito, não sei o quê tal, fiquei feliz, ai depois passou um tempo pedi, mas não tá, ai fui ver não está acontecendo, ai naquela reunião que a gente foi, onde elas confirmaram que não está acontecendo, elas não estão conseguindo fazer, então isso deixa a gente um pouco desanimada (informação verbal)<sup>14</sup>.

Nas palavras de outra mãe “Pedagógicas não vejo nada, não vejo nenhuma, ele tem habilidades manuais, eles tentam desenvolver habilidades manuais deles, colar, recortar sabe, mas a questão da pedagogia não, do ensino não” (informação verbal)<sup>15</sup>.

Diante da fala das mães, percebe-se a necessidade delas quanto aos seus filhos, para terem práticas pedagógicas no contexto escolar ao qual estão inseridos, esse pensamento é defendido por Souza apud Calixto (2017, p. 11) defende: “em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo e de uma prática social maior” (...) “e em segundo lugar, a prática pedagógica expressa as atividades que são desenvolvidas no cenário escolar”

Souza apud Calixto (2017) ressalta que é possível o professor conceber a prática pedagógica como parte do seu dia-a-dia e que essas interferem no cenário escolar, mas, sobretudo são essenciais na prática social. No entanto, contrapondo a resposta das mães, trazemos a fala da mãe que defende são realizadas práticas pedagógicas com seu filho na escola: “a parte pedagógica está sendo feito, então na escola elas tão fazendo a parte pedagógica, o ensinar a pegar um lápis, o ensinar a conhecer as letras, a conhecer as cores elas estão fazendo isso com eles” (informação verbal)<sup>16</sup>.

Segundo estudos realizados na área do autismo, apontam que a pessoa com TEA apresenta uma boa memória visual. Diante disso, o professor poderá utilizar nas suas práticas

---

14 Entrevista concedida por VERMELHA, Mãe. **Entrevista II**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (25 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

15 Entrevista concedida por LARANJA, Mãe. **Entrevista III**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

16 Entrevista concedida por ROXA, Mãe. **Entrevista I**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (15 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

pedagógicas recursos visuais que possibilitem a compreensão e a execução das atividades propostas. Bersch (2006) salienta que usar as tecnologias assistivas na escola é,

(...) buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realiza o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais. É a utilização do computador como alternativa de escrita, fala e acesso ao texto. É prover meios para que o aluno possa desafiar se a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2006, p. 89).

Trazemos para esta discussão, a fala das entrevistadas quanto à alfabetização dos autistas, duas mães são favoráveis e uma é contra essa prática.

Devia haver uma sala com atividades pedagógicas, com aprendizagem, ensinar de uma maneira ou de outra. Fazer uma sala daqueles que tem condições, que você vê que podem ir pra frente e não ficar a vida inteira, ele sempre estão repetindo de um ano para outro a mesma coisa, eu não vejo incentivo deles em evoluir eles sabe, isso é bem triste porque eu tentei dois anos, foi briga atrás de briga, foi processo foi discussão sabe dentro das escolas porque a escola não se adaptou à ele não foi ele que não se adaptou à escola, porque a escola tem que se adaptar ao autista, não o autista se adaptar à escola, infelizmente não houve essa evolução. A gente tenta, até a gente estava eu e meu esposo ensinar as letras, os números, as cores a gente sempre está repetindo e repetindo aí, mas é no visual ele não pega o lápis para escrever, mas se eu mostrar as letras ele acaba decorando e vai ali entra no youtube digita o que ele quer vai sabe sem ter lê sem escrever, mas ele sabe usar o teclado do computador. A criança autista ficar de lado e não estar aprendendo e a gente não sabe o futuro e a gente se preocupa com isso, eles vão ficar dependente de nós para o resto da vida e pode ver que a síndrome de Down não, eles trabalham eles namoram eles até casam e tem filho e o autista não os pais tem que trabalhar, trabalhar e as vezes não adianta não vai responder aquilo que você está esperando deles (informação verbal)<sup>17</sup>.

A exposição feita por esta mãe deixa claro seu posicionamento quanto à alfabetização do seu filho, ela sente a necessidade da sua evolução, da leitura, da escrita pois de acordo com sua fala ela se preocupa com o futuro do filho, da vida adulta, da sua independência.

---

17 Entrevista concedida por LARANJA, Mãe. **Entrevista III**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

Salientamos que essa preocupação não é somente dessa mãe, apresentamos a seguir o pronunciamento de outra mãe entrevistada que diz:

As práticas pedagógicas direcionadas são importantes. conhecer as letras, os números, reconhecer os nomes dos objetos, entre outras possibilidades que podem ajudar no aprendizado deles. Como é que eu faço práticas pedagógicas com ela? Internet, grupo de mães no WhatsApp, foi aí que eu aprendi muito, foi aí que eu fiz muito, foi aí que eu fiz calendário, diário, a agenda diária foi na APAE. Mas o calendário anual para ela, a visualização, eu trabalho letras tudo muita coisa eu fiz, tudo pela internet, como trabalhar, muita, muita coisa tudo pela internet nada pela APAE. Eu sei que tem mães que não trabalham, mas eu trabalho, eu preciso fazer esse desenvolvimento para ela, porque ela melhorou muito, muito. O cognitivo dela melhorou bastante (informação verbal)<sup>18</sup>.

O desejo de práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado de seus filhos fica explicitado na fala das mães, elas sabem que a deficiência que seus filhos apresentam se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação, ainda assim acreditam na possibilidade de conhecer as letras e conseqüentemente tenham um conhecimento de mundo, contextualizando o que se almeja ensinar com a realidade vivenciada pelo aluno.

De acordo com Freire (1993, p. 11) “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

Quando falamos em alfabetização precisamos entender que ela é composta por um conjunto de competências de natureza complexa, inicia-se na criança através do choro, do desejo em comunicar-se, da convivência dela com a família, gestos que vão se aprimorando e ela possa se apropriar e usar a linguagem oral e escrita, contribuindo assim no seu desenvolvimento humano.

Diante do exposto trazemos a contribuição de Soares que diz: “[...] pode-se concluir que a alfabetização é, como se disse, inicialmente, um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências” (SOARES, 2007, p. 21). O processo de alfabetização vai além de reconhecer letras e números, alfabetizar é promover no aluno a socialização estabelecendo novas trocas de saberes entre outras crianças. Como afirma Furtado:

---

18 Entrevista concedida por VERMELHA, Mãe. **Entrevista II**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (25 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

O processo de alfabetização é muito mais do que reconhecer símbolos e letras, é saber interpretar o que está a sua volta com a leitura de mundo. Precisa que lhes e já ensinado quase tudo o que uma criança normal aprende espontaneamente por meio da observação e da experiência (FURTADO, 2004, p. 15).

Esse autor considera a alfabetização muito importante, por meio dela, o indivíduo passa a entender seu papel na sociedade. Henrich (2012) realizou um estudo de caso que tinha como objetivo o processo de aprendizagem de um aluno autista que mesmo não apresentando a comunicação verbal vem superando as expectativas dos professores.

A aposta num sujeito é possível é o que nos faz concluir que a escola, hoje, representa para ele e para sua família um espaço no qual é permitido “tentar” [...] para os educadores e especialistas, arriscaram, recuaram, em alguns momentos, pensaram e repensaram suas práticas, um desafio à acomodação, pois mostrou-nos que existem diversas formas de ensinar e aprender e mais ainda que estas formas não fazem parte de uma receita, pois se modificam de aluno para aluno e ainda, de professor para professor (HENRICH, 2012, p. 82).

Diante do exposto, a alfabetização de alunos autistas se torna possível quando educadores repensam práticas pedagógicas e fazeres que contemplem a especificidade de cada um. Neste contexto reafirma-se a participação da família na escola como parte integrante do processo de escolarização do autista uma vez que a troca de informações e a relação estreitada desses dois segmentos serão fundamentais para o êxito no processo de ensino aprendizagem. Como afirma Cunha, “os vínculos afetivos construídos nas relações em família e n o espaço escolar revelam-se importantes e são de grande valia na aprendizagem” CUNHA (2009, p. 94).

Dando prosseguimento à discussão trazemos a contribuição da mãe que se diz contrária à alfabetização do seu filho.

O autista não *tá* (sic) para aprender ler e escrever. É *pra* (sic) aprender a rotina do dia-a-dia, são práticas do dia-a-dia que muitas vezes tem muitas mães que acham que nossos filhos não precisam aprender. Mas os nossos filhos precisam aprender o simples calçar o tênis, vestir um casaco, amarrar o calçado, lavar uma louça, secar uma louça, lavar o rosto, escovar um dente. Isso a escola é nossa parceira para isso também, eu vejo que elas estão fazendo isso dentro da escola também, então elas estão fazendo sua parte também. Mostraram para nós o roteiro de aula que elas estão fazendo com eles, estão tirando eles da escola, levando no supermercado para fazer compras, mostrar para eles como faz uma compra, atividade de rua, que é

uma coisa importante para os nossos filhos, aprender a andar na rua, atravessar uma simples rua (informação verbal)<sup>19</sup>.

De acordo com a fala dessa mãe ela é favorável que seu filho tenha por parte da escola atividades de vida prática que possibilitem sua autonomia, socialização, o desenvolvimento de competências que deem suporte para ela se relacionar com outras pessoas.

#### 5.4 CORRELAÇÃO ENTRE AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES E DAS MÃES

Após a elaboração do quadro de correlações entre as respostas dadas pelos professores e pelas mães participantes da pesquisa pudemos constatar nas entrevistas dos dois segmentos professor e mães que ora há convergência, ora divergência entre as respostas dadas pelos sujeitos participantes das entrevistas.

Percebemos nas respostas dadas pelas mães que cada autista apresenta suas características específicas, acentuado em um, porém, não está presente na característica do outro, isso demonstra no transtorno do espectro autista vários graus de comprometimento, diferenciando um autista de outro, segundo Klin (2006),

Há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são um pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado „ativo, mas estranho“, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alteram durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 6).

O autor fala da variação de características que o transtorno do espectro autista apresenta. Nas respostas dadas pelos professores percebemos a preocupação desses em desenvolver seu trabalho voltado às potencialidades de cada aluno autista, cabe ao professor propor práticas diversificadas. Essa interação pedagógica possibilitará a oportunidade no

---

19 Entrevista concedida por LARANJA, Mãe. **Entrevista III**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

desenvolvimento das competências de cada educando. Trazemos aqui parte das respostas dos professores relacionada a esse tópico.

Você traz o conhecimento e diz para ele o que você quer dizer, porque o que ele conseguir pegar você não sabe o que ele está conseguindo pegar, mas você dá a oportunidade a ele então isso está a inclusão, então o autista não entende? Claro que ele entende, então a gente vê a superação das pessoas, as vezes e se você está trabalhando com o cérebro, está trabalhando com ser humano que é algo, o cérebro é algo que é uma incógnita de qualquer pessoa a gente não sabe a potencialidade que a gente mesmo tem, então se não der a oportunidade para o teu aluno e não gostar realmente do que você faz, tem que morrer com o brilho no olhar senão não vale o trabalho (informação verbal)<sup>20</sup>.

Para esse professor o trabalho com os autistas torna-se prática distinta, pois exige do educador certa programação pedagógica que esteja pautada na necessidade e na especificidade de cada um, favorecendo com isso o desenvolvimento das suas habilidades e competências, o que contribuirá no seu bem-estar emocional, equilíbrio pessoal, tendo como meta principal sua inserção ou proximidade no mundo de relações humanas significativas. A contribuição de outra professora entrevistada corrobora com esse pensamento quando ela diz:

Na realidade cada caso é um caso de autista, cada caso, cada turma, cada pessoa, então as vezes o mesmo trabalho que eu realizo com um autista eu não consigo com uma turma inteira, então primeiro é legal você está diferenciando as características principais da turma para que tu consiga fazer uma atividade que insira a turma toda e é difícil por exemplo: lá na cabecinha deles eles não conseguem ordenar duas atividades ao mesmo tempo, as vezes eu sinto dificuldade em passar uma atividade musical para um autista e passar de repente uma atividade de pintura para outro, porque eles não conseguem prestar atenção ou diferenciar as duas coisas, então é um trabalho diário e é bem difícil a gente achar uma atividade. Conhecer cada aluno daquela turma, as vezes são três as vezes é quatro, mas tu tens que desenvolver uma atividade que todos participem e isso é bem complicado, mas com estudo de caso a gente consegue (informação verbal)<sup>21</sup>.

Com relação às potencialidades e o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais, Alves e Lisboa (2010) colocam que:

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida por AZUL, Professor. **Entrevista III**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>21</sup> Entrevista concedida por AMARELO, Professor. **Entrevista IV**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (7 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; treinar os profissionais continuamente e buscar de novas informações; buscar consultores para avaliar precisamente as crianças; preparar programas para atender a diferentes perfis visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades; ter professores cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; educadores conscientes que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes; analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos, alterar o ambiente se for possível; a escola deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos (ALVES; LISBOA, 2010, p. 45).

De acordo com esse autor o trabalho desenvolvido pelos professores dando ênfase às potencialidades de cada aluno, oportunizará a eles o seu desenvolvimento global.

Dando prosseguimento nas correlações trazemos as respostas surgidas nas entrevistas com os professores quando estes citam que no trabalho com os autistas, além de desenvolverem e buscarem a potencialidade de cada aluno, eles também buscam trabalhar em cima da rotina que é estabelecida para o trabalho com esses educandos.

A rotina desses professores está pautada na previsibilidade necessária para o trabalho diário com a criança autista, as atividades previstas para aquele dia, os atendimentos que cada um deles terá com a equipe multiprofissional, dessa forma com a antecipação dos acontecimentos ela se sentirá segura para realizar as atividades propostas.

Sempre está avisando eles o que que vai acontecer, eles nunca podem saber ah hoje a gente vai mudar, a gente vai fazer outra coisa, tudo tem que ser com antecedência, tudo muito bem explicado, e principalmente a rotina assim ser bem estabelecida porque tem uns autistas que não são tanto ligados à rotina, mas tem uns que são extremamente ligados à rotina (informação verbal)<sup>22</sup>.

Resposta dada por outra professora relacionada à rotina com o autista “[...] às vezes muda a rotina deles então eles entram em atrito. Pois os autistas são assim se muda a rotina muda o comportamento dele” (informação verbal)<sup>23</sup>.

Neste sentido, os profissionais que trabalham com os autistas têm o compromisso de inovar suas práticas, tendo a consciência do trabalho complexo, mas possível de se realizar,

---

<sup>22</sup> Entrevista concedida por ROSA, Professor. **Entrevista II**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (11 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>23</sup> Entrevista concedida por VERDE, Professor. **Entrevista I**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

caberá ao professor se organizar, mantendo a rotina contribuindo para o aprendizado destes. Em relação a tal aspecto os autores Gomes, Balbino e Silva (2014) ressaltam:

Para realizar o processo de aprendizagem com as crianças com TEA é necessária a realização de um trabalho sistematizado e baseado em rotinas, além disso, é importante enfatizar que o ambiente de aprendizagem deve ser propício e estimulante e que o ensino aconteça de forma natural para que a criança tenha interesse em realizar a atividade proposta e se sinta envolvida enquanto suas necessidades estejam sendo atendidas. A escolha correta das estratégias educativas adaptadas é de suma importância para o sucesso na aprendizagem porque quando nos referimos a crianças com TEA, podemos compreender que as mesmas possuem peculiaridades e respostas diferenciadas frente às atividades em sala de aula. O professor deve escolher atividades que estejam fragmentadas, e que trabalhem processos periódicos fazendo com que as professoras se habituem às etapas e consigam concluir com satisfação o que lhe for proposto (GOMES; BALBINO; SILVA, 2014, p. 56).

Nas respostas dadas pelas mães nas entrevistas, as mesmas disseram priorizar com seus filhos as AVDs (atividades de vida diária), que são atividades que visam a autonomia do autista.

Para elas essas atividades são importantes, trazemos aqui a fala das mães relacionadas às AVDs,

Mostraram para nós o roteiro de aula que elas estão fazendo com eles, estão tirando eles da escola, levando no supermercado para fazer compra, mostrar para eles como faz uma compra, atividade de rua, que é uma coisa importante para nossos filhos, aprender a andar na rua, atravessar uma simples rua porque o autista não está para aprender ler e escrever e para aprender a rotina do dia-a-dia, são práticas do dia-a-dia que muitas vezes tem muitas mães que acham que nossos filhos não precisam aprender, mas os nossos filhos precisam aprender o simples calçar o tênis, vestir um casaco, amarrar o calçado, lavar uma louça, secar uma louça, lavar o rosto, escovar um dente. Eles conseguem aprender a usar a agenda deles, então eles já chegam na escola utilizando a agenda, então eles conhecem a agenda do dia isso é maravilhoso para eles, ter a agenda do dia e o meu filho até mesmo em casa, ele consegue ter a agenda do dia, ele acorda ele sabe o que vai fazer de manhã, vou tomar o café, vou escovar meu dente, vou ajudar a arrumar a cama, vou tomar meu banho, vou almoçar e vou para escola, eles fazem a agenda deles do dia, vou chegar em casa de tarde, vou tirar meu uniforme, vou guardar, vou mostrar a agenda pra minha mãe, vou tomar meu lanche, vou buscar minha irmã no serviço, vou chegar em casa vou jantar, vou escovar o dente, vou ler com a minha mãe e vou dormir, então eles fazem todo o processo dele de novo, então eles tem esse processo, então como é importante a escola fazer todo aquele roteiro deles lá e nós fazer o nosso em casa para eles também porque eles precisam dessa agenda deles diária e também a quebra de agenda também precisamos fazer para que eles

aprendam também quando tem os imprevistos da vida também, que a gente possa trabalhar com eles também (informação verbal)<sup>24</sup>.

A mãe expressa na sua fala a importância da autonomia de seu filho, desde o vestir-se até realizar compras em supermercado, práticas do dia-a-dia necessárias para a sua independência. Essa expressão também é defendida por outra mãe entrevistada: “[...] são as atividades diárias, desenvolver para ele aprender a se comportar, escovar o dente, comer na mesa, tudo isso é o que eles trabalham lá, as AVDs, e aqui a gente sempre está procurando trabalhar também. Em casa damos continuidade das atividades de práticas diárias” (informação verbal)<sup>25</sup>.

Percebemos a priorização pelas mães das atividades que desenvolvem essa autonomia, tendo em vista o entendimento delas, o filho autista precisa desenvolver a autonomia e isso ele conseguirá por meio das atividades de vida diária. Diante destes objetivos mais abrangentes, alguns aspectos inspirados na Pedagogia Waldorf, citados por Bereohff (2008) dizem que,

São considerados essenciais para direcionar o fazer pedagógico nesta proposta: a) Rotina diária estruturada — oferece uma previsibilidade de acontecimentos, que permite situar a criança no espaço e no tempo, onde a organização de todo o contexto se torna uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e distúrbios de comportamento. O professor também beneficia-se dessa rotina à medida que consegue operacionalizar os objetivos do Planejamento Individual de Ensino de maneira mais dinâmica e organizada. A rotina deve ser compreendida como planejamento e organização e não uma restrição à criatividade do professor, permitindo a ele a possibilidade de maior visualização sobre todo seu trabalho (BEREOHFF, 2008, p. 10).

Dando prosseguimento, trazemos as contribuições das respostas dadas pelos professores e correlacionadas com as das mães quanto a Relação Família/Escola e Troca de informações. Nas respostas colhidas, a Professora verde ressalta que existe uma barreira entre a escola e a família, “que eu vejo a escola e família uma coisa meio distante, tem uma

---

24 Entrevista concedida por ROXA, Mãe. **Entrevista I.** [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (15 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

25 Entrevista concedida por LARANJA, Mãe. **Entrevista III.** [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

barreira” (informação verbal)<sup>26</sup>. A professora rosa diz não existir o intercâmbio, a troca de informações entre a escola e a família,

Essa troca de experiências, esse intercâmbio entre a escola e família precisava ter mais e a gente tem pais que não estão aqui, os alunos estão vindo todo dia e assim foi uma reunião e esse pai não pode vir, então realmente assim é decepcionante para nós que esperamos e preparamos que eles venham e até para gente conhecer detalhes que através de uma reunião a gente consegue conhecer detalhes sobre o aluno (informação verbal)<sup>27</sup>.

O professor azul fala que essa troca acontece nos corredores, nos encontros inesperados entre eles, “essas relações das famílias com as minhas aulas acontecem quase que nos corredores, quando eles me encontram, porque é difícil encontrar os pais” (informação verbal)<sup>28</sup>.

A professora amarela fala que as mães mantem contato com ela, a mesma manda fotos das atividades realizadas para as mães que solicitam “olha eu tenho muitas mães que mantêm contato e eu geralmente mando fotos das participações dos alunos, elas se interessam, elas vêm até nós, alguns que tem verbalização eles comentam o que acontece” (informação verbal)<sup>29</sup>.

Correlacionando as respostas dos professores com as das mães percebemos a convergência nas respostas dos pesquisados. De um lado os professores falam não existir uma boa relação entre a família e a escola, e de outro percebemos nas falas de duas mães quando dizem não ter conhecimento das práticas que a escola realiza, não dando continuidade destas em casa. Trazemos aqui a fala das mães:

Eu não tenho conhecimento das práticas, a gente nunca teve conhecimento na realidade das práticas não existe essa continuidade, não tem isso, então o importante seria mostrarem para a gente nem que fosse mensal, quinzenal sei lá, estamos trabalhando isso, estamos trabalhando aquilo, fizemos isso,

---

<sup>26</sup> Entrevista concedida por VERDE, Professor. **Entrevista I.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>27</sup> Entrevista concedida por ROSA, Professor. **Entrevista II.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (11 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>28</sup> Entrevista concedida por AZUL, Professor. **Entrevista III.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>29</sup> Entrevista concedida por AMARELO, Professor. **Entrevista IV.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (7 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

fizemos aquilo para poder acompanhar, outra coisa que eu acho que se encaixa nisso aí a falta de comunicação da APAE se tivesse a troca de experiências quem iria ganhar é o aluno, o aluno e em casa, digo a mãe, eu iria muito, porque sou eu que estou ali com ela, ela ia desenvolver muito melhor, e ela ia estar me ajudando muito mais, ia ter interesse para outras coisas talvez, então esteja atrasando esta falta de informação está atrasando um pouco o desenvolvimento para a criança (informação verbal)<sup>30</sup>.

Fica claro na resposta dessa mãe que a troca de informações relacionado ao trabalho pedagógico que é realizada na escola, segundo ela se houvesse essa troca o beneficiado seria seu filho, e por não terem essa troca de informações e de conhecimento de práticas pedagógicas, dão ênfase nas AVDs. A resposta de outra mãe reforça e defende as AVDs e tem conhecimento que a escola não realiza a alfabetização do autista.

Olha a prática que eles..... assim eles dão lápis, eles dão tinta, ele usa tinta pra pintar, lápis assim ele só rabisca não, não pinta, assim questão de alfabetização eu não vi e não é o como é, não é da linha de trabalho deles a alfabetização, isso eles já me falaram sempre, o deles é as atividades diárias, desenvolver pra ele aprender a se comportar, escovar o dente, comer na mesa, tudo isso é o que eles trabalham lá, as AVDs (atividades de vida diária) e aqui a gente sempre está procurando trabalhar também. Pedagógicas não vejo nada, não vejo nenhuma, ele tem habilidades manuais, eles tentam desenvolver habilidades manuais deles, colar, recortar sabe, mas a questão da pedagogia não, do ensino não (informação verbal)<sup>31</sup>.

Das três entrevistadas apenas uma diz ter conhecimento das práticas e dar continuidades dessas em casa, e ainda salienta na sua fala uma boa parceria entre a escola

A parte pedagógica está sendo feito, então na escola elas tão fazendo a parte pedagógica, o ensinar a pegar um lápis, o ensinar a conhecer as letras, a conhecer as cores elas tão fazendo isso com eles, o método TEACCH que elas implantaram na escola novamente que estava de lado, que vinham já com a AMA e a APAE não estava mais utilizando, agora elas tão usando novamente, as professoras estão usando o método TEACCH nós temos a parceria grande com a escola também. Dessa forma eu dou continuidade daquilo que é feito na escola em casa com ele (informação verbal)<sup>32</sup>.

---

30 Entrevista concedida por VERMELHA, Mãe. **Entrevista II**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (25 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

31 Entrevista concedida por LARANJA, Mãe. **Entrevista III**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

32 Entrevista concedida por ROXA, Mãe. **Entrevista I**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (15 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

O TEACCH Tratamento e Educação para Autista e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação, que a mãe se refere acima é um método baseado na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança autista em relação ao seu local de trabalho. Este método visa desenvolver a independência do aluno no seu cotidiano escolar.

Podemos então interpretar que existem concordância tanto dos professores quanto das mães que existe uma lacuna na relação família/escola. De um lado os professores vivenciam essa falta de interesse das famílias em relação ao contexto escolar, e de outra estão as mães que não têm acesso as informações das práticas desenvolvidas na escola. Para Marques (1997, p.6) “[...] quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

Neste contexto interpretativo percebemos que quando a relação família/escola se mostra comprometida quem sai prejudicado é o educando que está envolvido na situação. Uma relação harmoniosa entre as famílias e escola são fundamentadas na confiança e no respeito, com isso se estabelece uma relação colaborativa resultando em vantagens na compreensão das necessidades de cada aluno envolvido. Para Staccioli “[...] o bem-estar de cada criança está estritamente ligado à relação que os educadores conseguirão estabelecer com seus familiares” (STACCIOLI, 2013, p. 149).

De acordo com Marques (1997, p. 33) “quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e as famílias ganham porque melhoram o aproveitamento escolar e os pais ficam mais bem informados, acerca da educação e da escola”.

Levando em conta as contribuições do autor citado, a participação das famílias no contexto escolar ganha relevância e favorece a reflexão pedagógica tanto dos professores quanto das famílias envolvidas, culminando assim na melhora do desempenho escolar.

Trazemos para a discussão as respostas na visão dos professores do tópico, teoria x prática, e das mães, a fala delas, sendo favoráveis à alfabetização dos autistas e também a não alfabetização, bem como a percepção de uma das mães relacionado ao retrocesso no processo pedagógico do seu filho.

Os professores, nas suas falas destacam a teoria x prática, três dos quatro entrevistados falam que a teoria recebida na formação muitas vezes não dá o suporte necessário para trabalhar com esses alunos. Trazemos aqui trechos das falas dos professores:

Todo dia uma diferença, porque não é todo dia a mesma coisa, então você chega aqui você prepara uma agenda, prepara o planejamento, mas nem sempre você consegue desenvolver da forma que a gente pensa as vezes não dá certo, você tem que no outro dia voltar tudo de novo na escala zero (informação verbal)<sup>33</sup>.

Percebemos na fala dessa professora que o trabalho com os autistas precisa ser planejado, exigindo do profissional flexibilidade e disponibilidade para retomar o processo no trabalho do dia-a-dia. Nessa percepção, Silva e Gomes salientam que o professor deve ter uma formação flexível que busque sempre enfrentar os diversos desafios existentes no contexto da inclusão, estando apto a desenvolver mudanças que tenham como foco a garantia de que os alunos com deficiência se sintam acolhidos e aprendam no seu tempo, contribuindo para a melhoria do processo inclusivo SILVA E GOMES (2014, p.4). Outra entrevistada traz seu posicionamento com relação a sua formação.

Olha na faculdade exatamente por ter sido uma faculdade de Educação Especial a gente não tem assim um referencial para trabalhar com esses alunos autistas, é o que a gente recebe lá é a leitura e aqui estou tendo a prática de saber exatamente o que que é uma criança autista, e na formação a gente rotulava eles como se todos os autistas fossem iguais, nenhum autista olha no olho, nenhum autista vai te abraçar, então todos eles eram assim, agora eu estou percebendo essa diferença na prática de que cada um tem o seu jeito. Existe diferença neles cada um é um ser diferente um do outro (informação verbal)<sup>34</sup>.

De acordo com o pronunciamento dessa professora, o trabalho na prática difere da formação teórica recebida na academia. A percepção desse entrevistado demonstra outro olhar quanto a formação acadêmica.

A minha formação acadêmica na verdade tem a questão da música, da sala de aula, mas não teve nada em relação à educação especial, isso em qualquer licenciatura, em qualquer formação vai ter que buscar ler, buscar informação depois. A formação continuada é importante, a pesquisa é importante (informação verbal)<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Entrevista concedida por VERDE, Professor. **Entrevista I.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>34</sup> Entrevista concedida por ROSA, Professor. **Entrevista II.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (11 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>35</sup> Entrevista concedida por AZUL, Professor. **Entrevista III.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

Percebemos nas falas dos professores envolvidos uma lacuna na formação acadêmica deles voltado ao trabalho com os autistas. Diante das falas expressadas nas entrevistas, eles sentem a necessidade de estarem lendo, pesquisando se atualizando para que possam desenvolver o trabalho com esses educandos.

O processo educativo que envolve professores e alunos vai além dos conhecimentos adquiridos na academia, eles precisam ser significativos para o educando, possibilitando a eles a convivência e a socialização, processos necessários para que o indivíduo se sinta inserido no contexto social. Nas palavras de Ana Maria P. Berehohff (2008):

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever o impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis (BEREOHFF, 2008, p. 87).

A possibilidade de crescimento profissional pauta-se na resolução dos problemas enfrentados na docência possibilitando que o fazer pedagógico torne-se uma prática que precisa ser construída e planejada a cada momento e em cada circunstância. Segundo Rivière (1984), esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e habilidades do educador.

Diante de todas as respostas dadas pelos entrevistados nesta pesquisa, percebeu-se que a formação profissional se torna um fator de extrema importância na capacitação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA. O profissional estando capacitado terá maior facilidade de adequar práticas educativas que possibilitem ao seu aluno seu desenvolvimento educacional.

Deste modo o profissional que busca inovar suas práticas se mostra apto a abrir-se como um educador inovador que percebe na educação inclusiva a possibilidade de fomentar o desenvolvimento integral da criança, mesmo que estas apresentem especificidades e limitações, elas aprendem com maior competência quando seus professores se mostram dispostos a realizar alterações que despertam sua atenção e suas particularidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursar o mestrado em Educação e realizar a investigação acerca das práticas pedagógicas de professores e das concepções de mães sobre o Transtorno do Espectro Autista da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de Lages, SC, trouxe reflexões e delas o amadurecimento acerca do crescimento profissional, e possibilitou responder inquietações relacionadas a este transtorno que acomete tantos educandos. Assim, procuramos aprofundar e investigar os objetivos do nosso estudo e das questões que nos propusemos a responder por meio de entrevistas aos professores e mães envolvidos com os alunos autistas dentro de uma escola especial.

No que se refere à análise de dados, utilizamos a metodologia apresentada por Bardin, pois possibilitou dentro da proposta inicial, viabilidade e maior liberdade em nossa análise. A revisão bibliográfica, a coleta de dados e posterior apreciação dos mesmos, permitiu concluir várias percepções quanto as práticas desenvolvidas com os alunos com TEA e as percepções de mães que tenham filhos com esta deficiência.

Esta pesquisa mostrou por meio dos relatos colhidos, que os professores regentes envolvidos dizem que a formação inicial não deu suporte metodológico para desenvolverem o trabalho com os autistas. Indicaram que a formação recebida na academia deixou lacunas neste contexto, e assim, precisaram buscar com outros profissionais que já haviam trabalhado com essas crianças, metodologias e atividades que pudessem dar suporte para posteriormente estar desenvolvendo com os alunos. Essas atividades por sua vez, são desenvolvidas pautadas no trabalho com o material concreto, utilizando também as rotinas descritas ao longo desta

pesquisa e as atividades de vida diária. Utilizam-se das saídas a campo para oportunizar aos educandos a socialização e a interação com outras pessoas, possibilitando assim, a inserção destes na sociedade, frequentando lugares públicos como: cafeteria, sorveteria, mercados, entre outros.

Os professores de artes e de música apresentaram a visão do contexto educacional deficiente, para eles a formação inicial também não foi suficiente para que pudessem trabalhar com esses alunos, no entanto, informaram que é necessário à sua prática, a busca contínua de formação, seja em leituras, cursos e informações acerca do tema. O trabalho desses professores está pautado em atividades que contemplam as potencialidades de cada educando, para eles cada autista é único, tem especificidades e individualidades que precisam ser observadas e trabalhadas na singularidade de cada um. Para isso, estão sempre inovando, estudando, lendo e procurando alternativas e possibilidades para desenvolver um trabalho com qualidade e competência.

Percebemos que os profissionais que atuam com os autistas durante dois ou três anos se dizem estafados, que o trabalho com esses alunos exige do profissional um suporte psicológico e terapêutico para lidar com frustrações e expectativas. Ainda, salientam que necessitam de aportes financeiros por parte da escola para adaptar materiais para as atividades que pretendem realizar com alunos com TEA.

O material da sala de aula é defasado e antigo, carecendo de materiais adequados e direcionados para que possam oferecer uma melhor qualidade de trabalho com os alunos. Salientamos que as professoras, buscam viabilizar materiais que dão suporte ao trabalho que pretendem realizar, pois têm o entendimento dessa necessidade, contudo, o custo desses materiais é subsidiado com seus próprios recursos financeiros, não tendo a participação financeira da instituição.

A percepção dos professores regentes em relação a participação da família na vida escolar dos alunos demonstra que esta relação deixa a desejar, já que as famílias só mantêm contato quando são chamadas para reuniões. As professoras sentem a necessidade de uma parceria mais estreita entre a escola e as famílias, para que haja mais facilidade nas trocas de informações acerca do próprio educando e das necessidades relacionadas a todo o contexto da vida escolar para que assim, possam ser viabilizados novos saberes, e conseqüentemente seja oportunizado aos professores novos fazeres pedagógicos.

Os professores de artes e de música percebem uma defasagem na relação escola/família, contudo, indicam que ainda conseguem um pouco da atenção por parte das

mães, mesmo que isso aconteça nos corredores, entre uma atividade e outra, entre o trajeto que fazem com os alunos da sala de aula e sala de artes e música.

A percepção das mães no relacionamento existente entre a família e escola corroboram com a percepção dos professores. Elas sentem necessidade de terem uma comunicação mais clara quanto ao contexto escolar que seus filhos se encontram. Ressaltam a importância de conhecerem as práticas desenvolvidas na escola para darem continuidade em casa. Segundo elas as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola podem ser reproduzidas em casa pelos pais, basta que sejam aconselhados a darem continuidade do trabalho realizado na sala de aula, pois, os pais são detentores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das atividades e das intervenções educacionais que são necessárias para o trabalho com seus filhos autistas.

A escola é o espaço de relevante importância, pois nela a socialização e a troca entre outras crianças que vivem os mesmos problemas é fundamental para que aconteça o convívio deles com os demais, porém, percebemos que a escola pôde ser vista como cuidadora dessas crianças e que a aprendizagem e as práticas educativas ficam em segundo plano, embora tenhamos profissionais que dão ênfase às potencialidades de cada aluno, ainda assim existem outros que se mostram incrédulos nesta perspectiva.

Uma escola inclusiva se apresenta como um espaço de troca de experiências significativas entre docentes, família, coordenadores escolares. Nesse contexto, a equipe multiprofissional poderá trabalhar em busca de ações onde haja cooperação e assim promover uma conexão entre a comunidade escolar e a família, segmentos essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento de uma educação de qualidade.

Percebemos que a realização desta pesquisa contribuiu para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, trazendo a participação dos professores e familiares do contexto investigado a fim de que as práticas pedagógicas apresentadas possam possibilitar a esses alunos uma qualidade de vida significativa se aprimoradas e continuadas em sua busca constante de formação e estudo. A análise sobre tais questões foi bastante complexa uma vez que envolveu a discussão sobre as dimensões profissionais, políticas, econômicas e familiares. Ratificamos assim, a ideia de que o transtorno do espectro autista pode ser articulado de maneira ampla, interdisciplinar e holística nos diferentes segmentos que o compõe. Deste modo, esta pesquisa apresentou como contribuição técnica e científica, o fomento às discussões acerca da formação continuada de profissionais que trabalham com alunos com TEA, sejam em escolas especiais ou no ensino regular.

O transtorno do espectro autista é uma deficiência que afeta o desenvolvimento da criança, restringindo muitas vezes a linguagem, a comunicação, a socialização dos que são acometidos por ele. Nos últimos anos tem se intensificado estudos relacionados a esta deficiência, com isso o diagnóstico é concluído cada vez mais cedo, destacando que este transtorno pode acometer qualquer criança independentemente de cor, raça ou classe social. As causas desta deficiência colocam cientistas e estudiosos em constante busca de respostas que possam explicitar a origem desta. Importante ressaltar que quanto mais precoce for o diagnóstico mais eficaz será as abordagens pedagógicas, psicológicas e o processo de reabilitação da criança. O diagnóstico precoce possibilita trabalhar as necessidades de cada criança oportunizando a ela uma melhor qualidade de vida.

Nos amparamos na Lei nº 12764 de 27 de dezembro de 2012, denominada Lei Berenice Piana que instituiu a Política dos Direitos da Pessoa Autista, que entre outros artigos assegurados por esta lei, estão o direito ao diagnóstico precoce, tratamentos, terapias, medicamentos entre outros. Destacamos aqui, o que concerne o direito à educação, garantindo a inclusão escolar, tornando-os detentores de prioridades, não podendo ser essa relativizada nem comparada. Esta pesquisa apresenta relevância científica, no sentido de que aborda práticas pedagógicas de professores e concepções de mães na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE de Lages, oferecendo base para pesquisas futuras neste contexto, para que assim, outros profissionais que tenham interesse no desenvolvimento deste tema, possam estar amparados em dados iniciais constituintes desta pesquisa, que não finda, mas abre espaço para futuros diálogos.

## REFERÊNCIAS

AIELLO, A L.R. Família inclusiva. *In*: PALHARES, M.S e MARINS, S.C.F. **Educação Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ALVES, M.M.C.; LISBOA, D.O. (2010) **Autismo e Inclusão Escolar**. *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade* ISSN 1982-3657. Laranjeiras – SE.

AMARELO, Professor. **Entrevista IV**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (7 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM III-R**. São Paulo: Manole, 1989.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV**. São Paulo: Manole, 1994.

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

APAE, Escola de Excepcionais Raio de Sol – APAE de Lages. Projeto Político Pedagógico 2016. 87 p.

ARAÚJO, F. C. C.; SOUZA, R.; MACHADO, D. S. **Autismo infantil e a escola: inclusão X garantia de acesso**. *E-scientia*, v. 1, n. 1, p. 27-34, 2014.

AZUL, Professor. **Entrevista III**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 3 arquivos.mp3 (21 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo** / Laurenci Bardin; tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro, -- São Paulo: Edições 70, 2011

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000

BARTHOLO, M. H. **Relatos do Fazer Pedagógico**. Rio de Janeiro: NOOS, 2001.

BATISTA, C. A. M.. **Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: O desafio das diferenças nas escolas**. EGLER, M. T. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEREOHFF, Ana Maria. **Autismo: uma história de conquistas. Em Aberto**, v. 13, n. 60, 2008.

BERTOLUCHI, Maria Aparecida. **Autismo, musicalização e musicoterapia. Artigo Meloteca**, 2011.

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: *Ensaio Pedagógicos*, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜKMEIER, Cristina. **A História Da Inclusão X Exclusão Social Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. In: *Anais do Congresso Estadual de Teologia*. 2013. p. 175-186.

BRASIL. **Constituição(1988).Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_.Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 88 da Lei n. 8.112, de 11 dezembro de 1990.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e Linha de Educação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 017/2001. Brasília. MEC/CNE 2001.

\_\_\_\_\_. Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 8368, de 02 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a regulamentação da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

CALIXTO, Ana Paula de Aguiar. **O processo ensino aprendizagem de alunos com o transtorno do espectro autista.** 2017.

CANZIANI, Maria de Lourdes. **Inclusão dos Portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento no Sistema Regular de Ensino.** In: Camargo Junior, Walter. (Org). Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio. Brasília: CORDE, 2005

CARVALHO, P. (2003). *Refletir a Integração.* Viseu: Instituto Piaget.

CARVALHO GOMES, Rosana; NUNES, Débora RP. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção.** Educação e Pesquisa, v. 40, n. 1, 2014.

CASARIN, Sonia. **Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente.** 2015.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

CHIZZOTTI, A. (2006). Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez.  
CHUDO, Marisa Laporta. **Fundamentos Biológicos do Desenvolvimento Infantil.** 2008.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** 2015.

CRUZ, Carla et al. **Criança autista: pais e professores—uma parceria de sucesso no desenvolvimento de competências.** Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health, n. 39, p. 89-107, 2016.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade** – 3, ed. – Rio de Janeiro; Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CUSTÓDIO, Cláudia de Souza. **Autismo: diminuição do impacto inicial junto a família**. 2016

DA SILVA, Mirelly Karlla; BALBINO, Elizete Santos. **A importância da formação do professor frente ao transtorno do espectro autista–TEA: estratégias educativas adaptadas**. *Encontro Alagoano de Educação Inclusiva*, v. 1, n. 1, 2016.

ESTUDO DE CASO,; CANOAS, R. S.; BRASIL, R. S. **Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais: estratégias educativas**.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Da concepção de deficiência ao enfoque da neurodiversidade**. *Revista Científica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 86-97, 2017.

DE FREITAS PIAZZETTA, Clara Márcia. **Música Em Musicoterapia: estudos e reflexões na construção do corpo teórico da Musicoterapia**: Revista *InCantare*, 2014.

MORAIS NOBERTO, Mércia Creuza Lucas de, et al. **Breve histórico da educação especial no Brasil no ensino regular**. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, v. 4, n. 1, 2014. CIDADE

DIAS, J. C. **A problemática da relação família, escola e a criança com necessidades educativas especiais**. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. 1999. CIDADE

DÍAZ, Félix et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**: EDUFBA, 2009. CIDADE

DORNELES, S. B. DA SILVA, G. P. DEON, P. R. C. **Problemática abordada–a. Situação. Histórico do movimento das APAEs. Experiências de desenvolvimento local do vale do jaguari e região central**, p. 76. 2011. CIDADE EDITORA

SANTOS LOURO, Viviane dos. **Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno do espectro autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso**. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 10, n. 2, p. 138-157, 2015. CIDADE

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico**. *Revista Brasileira de Educação Especial-Marília*, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs [FENAPAEs]. **Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla**. Brasília: FENAPAEs, 2008.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas et al. **Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2015.

FRANZOI, Mariana André Honorato et al. **Intervenção musical como estratégia de cuidado de Enfermagem a crianças com transtorno do espectro do Autismo em um centro de atenção psicossocial.** *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 25, n. 1, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, F. R. M; Santos, I. B. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo.** *Coordenação geral: Reimpressão.* - Brasília 2004.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento: Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos. Produção de terceiros sobre Paulo Freire: Série Livros**, 1992.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania.** 2016.

GATTINO, Gustavo Schulz. **A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de crianças com transtornos do espectro autista.** 2009

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Márcia Marques da Silva. **A relevância de um laço entre família e a escola no processo de aprendizagem de uma criança com autismo.** 2012.

GOMES, M. A.; BALBINO, E.S.; SILVA, M. K. **Inclusão escolar: um estudo sobre a aprendizagem da criança com autismo.** In: VII Colóquio Internacional “Educação E Contemporaneidade”, 4. 2014, São Cristóvão. Anais eletrônicos. São Cristóvão: UFS, 2014.

HENRICH, Maria Bianca Henrich. **A contribuição das tecnologias e as ações pedagógicas adotadas no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de um aluno autista.** 2012

ILARI, B. **“Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida”.** In. ILARI, B. *Em busca da mente musical.* Curitiba: UFPR, 2006.

KEMP DE MATTOS, Laura; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 39, 2011.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online].2006, vol.28, suppl.1, pp. s3-s11. ISSN 1516-4446. <http://dx.doi.org/10.1590/S151644462006000500002>. Acesso em 01 novembro 2017.

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

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LARANJA, Mãe. **Entrevista III**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

LIMA, Rossano Cabral. **A Construção Histórica Do Autismo (1943-1983)**. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2013.

LOPES, Rita de Cassia. **Surgimento e evolução da educação inclusiva**. *Revista latino-americana de educação, cultura e saúde - RELECS*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 54-62, jan. 2017.

MAIA FILHO, Antônio Luiz Martins et al. **A Importância Da Família No Cuidado Da Criança Autista/The Importance Of The Family In The Care Of Autist Children**. *Saúde em Foco*, v. 3, n. 1, p. 66-83, 2016

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença**. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4 ed. p.43 e 44.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo**. *Estilos da Clínica*, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014.

MARQUES, R. (1997), **A escola e os pais – como colaborar?** 5ª ed., Lisboa: Texto Editora, 1997.

MARQUES, C. C. **Perturbações do Espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães**. Coimbra: Quarteto. 2000.

MARQUES, Mário Henriques; DIXE, Maria dos Anjos Rodrigues. **Crianças e jovens autistas: impacto na dinâmica familiar e pessoal de seus pais**. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 38, n. 2, p. 66-70, 2011.

MARQUES, Daniela Fernandes; BOSA, Cleonice Alves. **Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade Critério**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 1, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica.** *Revista Educação em Questão*, v. 9, n. 2, p. 126-141, 2016.

MIELE, Fernanda Gonçalves; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. **Transtorno do espectro autista: qualidade de vida e estresse em cuidadores e/ou familiares-revisão de literatura.** *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 16, n. 2, p. 89-102, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação.* 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Tânia Ribeiro de et al. **A intervenção precoce no Autismo e Trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção.** 2010. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, V. F. **Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC.** 2015. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Brasil.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID 10 – Classificação De Transtornos Mentais e de Comportamento: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

ORRÚ, Ester Silva. **Autismo: o que os pais devem saber?** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma.** *Acta fisiátrica*, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2016.

PAREDES, Sónia dos Santos Gonçalves. **O papel da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo nas crianças com perturbação do espectro do Autismo.** Tese de doutorado. 2012.

PENDEZA, Daniele Pincolini. **A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento de crianças com transtorno do espectro do autismo.** v. 10, n. 13, p. 156-170, 2015.

PEREIRA, M. **Autismo: Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento; A família e a escola face ao Autismo.** 2ª ed. V. N. Gaia: Edições Gailivro. 2006.

PETEERS, T. **Autismo: Entendimento teórico e intervenção educacional.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes et al. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** *Audiology-Communication Research*, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014

PINTO, S. da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.** 2013. Tese de Doutorado. Dissertação. (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

POMBO, Olga. **Vida e Obra de Maria Montessori: O Método de Montessori.** Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2014.

RIVIÈRE, Angel. **Modificación de Conducta em el Autismo Infantil.** *Revista Española de Pedagogia*, v. XLII, p. 164-5, 1984.

RIVIÈRE, A. **O desenvolvimento e a educação de crianças autistas.** Em COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1995.

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

ROSA, Professor. **Entrevista II.** [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (11 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

ROXA, Mãe. **Entrevista I.** [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (15 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

RUTTER, M. *Diagnosis and definitions of childhood autism.* *J autism Dev Disord*, 1978.

SALDANHA, Ana Cláudia de Souza; et al. **Manual de Arte Educação: Uma dinâmica para o desenvolvimento.** Brasília: Federação Nacional das APAES, 1999.

SANCHEZ, F. I. A.; BAPTISTA, M. N. **Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas.** *Contextos Clínic.*; São Leopoldo, v. 2, n. 1, jun. 2009.

SANTOS, Claudia Eboli C. **Desenvolvimento de Habilidades Musicais em Crianças Autistas: Um Projeto de Extensão e Pesquisa.** *Anais do SIMPOM*, v. 4, n. 4, 2016

SALOMON, Délcio. **Como fazer uma monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCHMIDT, Carlo. **Temple Grandin and autism: the film review.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 2, p. 179-194, 2012

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo (SP): Memno, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO J. R., F. B. (Col.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SERRA, Dayse. **Autismo, família e inclusão: Polêmica**, v. 9, n. 1, p. 40 a 56, 2012.

SILVA, E. B. **Prematuridade: Questões éticas**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Bioética. 2007.

SMEHA, Luciane Najar; CEZAR, Pâmela Kurtz. **A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo**. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 1, p. 43-50, 2011

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. **Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão sistemática**. *Rev. Bras.*, ed. esp. v. 21, n. 3, p. 445-458, Marília, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / ed. 5 – São Paulo: Contexto, 2007.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VERDE, Professor. **Entrevista I**. [jul. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (12 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

VERMELHA, Mãe. **Entrevista II**. [ago. 2017]. Entrevistador: Ermelinda Schemes Oliveira. Lages, 2017. 1 arquivo.mp3 (25 min). Entrevista concedida à Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

VYGOTSKY, L. S. (1991). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In A. R. Luria; A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky e outros, *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (2ª Ed.). Tradução de A. Rabaça. Lisboa: Editorial Es- tampa, pp. 31-50.

WEISHEIMER, Nilson. **O questionário na pesquisa social**. In: PREMEBIDA, Adriano, et. al. **Pesquisa Social**. Curitiba: InterSaber, 2013.

WING, Lorna. **Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Número 11, páginas 31-44.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

---

Eu, \_\_\_\_\_ residente e domiciliado, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa: Transtorno do espectro autista: práticas pedagógicas de professores e concepções de mães da associação de pais e amigos dos excepcionais de lages, sc. Declaro que obtive todas as

informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, estando ciente que:

1. O estudo busca identificar: Analisar como se dão as práticas pedagógicas de Professores e Mães na APAE de Lages SC.
2. A pesquisa é importante pois busca: Investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e concepções de mães na APAE de Lages; identificar por meio da observação como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de Professores e as concepções de mães na APAE de Lages, estudar como se dá a relação entre família e escola na APAE de Lages.
3. Participarão da pesquisa pais ou responsáveis dos alunos, bem como os professores de artes, música e professores regentes dos alunos. Os participantes da pesquisa serão divididos em dois subgrupos: pais ou responsáveis de alunos e professores de alunos com TEA.
4. Para coletar os dados desejados, será realizada uma entrevista semiestruturada com os professores de artes, música e professores regentes, além dos pais ou responsáveis dos alunos. A entrevista possui perguntas direcionadas aos entrevistados, que será gravada para posterior transcrição observados será realizada a entrevista semiestruturada. A escolha dos sujeitos ocorrerá por conveniência, desde que estejam envolvidos com os alunos e aceitem participar da pesquisa. Se, por algum motivo, qualquer um destes optar por não participar, será escolhido uma nova criança até que a amostra inicial seja totalizada

O pesquisador fará a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa explicando os objetivos e a justificativa da pesquisa, a coleta de dados, a metodologia da pesquisa, e os riscos e benefícios a ela associados. Após estes esclarecimentos, o pesquisado optará em aceitar ou não participar da pesquisa. Caso haja aceite em contribuir com a pesquisa, o participante assinará o TCLE e o pesquisador prosseguirá com a entrevista por meio de um roteiro de perguntas previamente estabelecidas. Cabe ressaltar que o pesquisado poderá a qualquer momento desistir de sua participação sem exposição a justificativas, conforme a Resolução Nº 466

5. Os riscos eminentes aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante a aplicação das entrevistas. Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de desconforto emocional ao reportarem lembranças de situações desconfortáveis que ocorreram durante a execução de suas atividades pedagógicas, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, agressividade, angústia, decepção, empatia, frustração, isolamento, intriga e melancolia. Caso isso ocorra, os pesquisadores contam com o apoio do serviço escola da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem biológica ou

emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo. Em caso de necessidade, os pesquisadores farão agendamento para atendimento psicológico na Clínica Escola, seguindo as normas do Centro de Saúde da UNIPLAC. Em situações extremas e excepcionais, o serviço de atendimento móvel de urgência (SAMU) será acionado pelos pesquisadores.

6. A pesquisa apresenta relevância pois visa contribuir para a sociedade, para a ciência relacionando estudos quanto às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na Apae de Lages com os alunos autistas. Os benefícios referem-se ao fato do entrevistado poder ampliar conhecimentos e/ou esclarecer eventuais dúvidas sobre as práticas pedagógicas utilizadas com os autistas, bem como criar um laço afetivo estreitado entre os professores e os familiares.

7. Se houver algum problema ou necessidade, posso buscar assistência na instituição mantenedora da pesquisa UNIPLAC que possui instituição hospitalar que serve para atender qualquer problema de ordem biológica ou emocional.

8. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o responsável pela pesquisa ERMELINDA SCHEMES OLIVEIRA e/ou LURDES CARON no telefone (49) 999192835 ou (49) 991461245, ou no endereço Avenida Castelo Branco, 170, Bairro Universitário, Lages, SC, 88509-900.

9. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

10. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

11. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa diretamente com o pesquisador.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Ermelinda Schemes Oliveira

Endereço para contato: Rua José Waltrick Vieira nº 600 B. Caravagio Lages SC

Telefone para contato: (49) 999192835

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Sala 69 – Bloco 1

Bairro Universitário Cep: 88509-900 Lages- SC (49) 3251-1086

Email: [cep@uniplaclages.edu.br](mailto:cep@uniplaclages.edu.br) e [cepuniplac@gmail.com](mailto:cepuniplac@gmail.com)

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Dados Gerais:

Identificação:

Sexo F ( ) M ( )

Formação: Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Quanto tempo de formação?

Quanto tempo de atuação na Educação Especial?

Quanto tempo de atuação na APAE de Lages?

1. Comente a relação entre a sua formação acadêmica e o trabalho com as pessoas autistas.
2. Como é desenvolvido o trabalho com as pessoas autistas em sala de aula? Que práticas pedagógicas você desenvolve?
3. Como se dá a presença e a participação da família no trabalho que vocês desenvolvem com as pessoas autistas?
4. Comente se você tem conhecimento se a família dá continuidade em casa do trabalho desenvolvido aqui em sala de aula?

## APÊNDICE C – Entrevista com pais ou responsáveis

Identificação do entrevistado

Sexo F ( ) M ( )

Idade.....

Escolaridade.....

1. Conte como foi a descoberta do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista do seu (sua) filho (a)?
2. Quais as características comportamentais que seu (sua) filho (a) apresenta?
3. Você tem conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas com seu (sua) filho (a) na escola? Caso tenha conhecimento, cite-as.
4. Quanto às práticas desenvolvidas na escola, você dá continuidade das mesmas em casa? (Sim? Não? Porque?)

