



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE

SUELY ALVES RAMOS OLIVEIRA

**Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas
na cidade de Guanambi – Bahia**

Caetité

2022

SUELY ALVES RAMOS OLIVEIRA

**Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas
na cidade de Guanambi – Bahia**

Dissertação de Mestrado apresentado à
Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI*,
como parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Ensino, Linguagem e
Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

Guanambi

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura** - UNEB – Campus I

O48b

Oliveira, Suely Alves Ramos

Brinquedo de sucatas e estratégias para o aprendizado de crianças autistas na cidade de Guanambi - Bahia / Suely Alves Ramos Oliveira. – Caetité, 2022.

112 f.

Orientador: Genilson Ferreira da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Campus VI. 2022.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação inclusiva. 2. Crianças autistas. 3. Autismo. 4. Estratégia de aprendizagem. 5. Autista – Educação. 6. Educação especial. 7. Brinquedos educativos. I. Silva, Genilson Ferreira da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. III. Título.

CDD: 371.94



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

**"BRINQUEDOS DE SUCATA E ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO
DE CRIANÇAS AUTISTAS NA CIDADE DE GUANAMBI-BAHIA"**

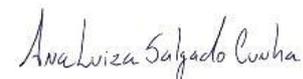
SUELY ALVES RAMOS OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 13 de julho de 2022, com nota
9,0 (nove).


Professor Dr. GENILSON FERREIRA DA SILVA
UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia


Professora Dra. LUCIETE DE CÁSSIA SOUZA LIMA BASTOS
UNEB
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais


Professora Dra. ANA LUIZA SALGADO CUNHA
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho a Deus, que me deu forças para caminhar até aqui, e aos meus filhos autistas que me impulsionaram a realizar esta pesquisa, Otávio e Caio.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu forças nos momentos difíceis, ajudando-me a levantar e a seguir.

À minha família por ter compreendido minha ausência em momentos importantes.

Ao pai dos meus filhos, Otaviano, e a minha mãe, Iraci – ambos partiram sem me ver realizando esse sonho, mas sempre acreditaram que seria possível –, obrigada.

Ao meu amor, grande incentivador para eu ter feito a prova do mestrado e por acreditar mais do que eu em minhas potencialidades.

Ao meu filho, Otávio, pelo apoio, incentivo, por ser inspirador e companheiro, por me auxiliar com a organização, sugestões, elaboração dos gráficos e tudo que pôde me auxiliar. Filho, obrigada por tudo. Admiro demais o homem que te tornastes. Amo-te!

Ao meu caçula, Caio José, por suportar minha ausência em todos os momentos que queria minha presença, por diminuir nossas horas de brincar, por aceitar mesmo irritado que a mamãe precisava estudar e, principalmente, por ser meu amorzinho. Eu o amo muito, meu filho.

À minha sobrinha-filha, Paty, e seu esposo, Deivid, grata por permitir que seus filhos, Jasmine e Augusto, aliviassem minha alma em momentos ruins com almoços maravilhosos, com direito a desabafos, muito choro e risada. Eu os amo! Filha, você foi um presente lindo na minha existência. Obrigada por tantos anos de apoio e amor.

À minha irmã, Karla, meu cunhado, Alessandro, e meus sobrinhos, Pedrinho e Xandinho, grata por todos os poucos, mas valiosos momentos que partilhamos juntos. Estou fisicamente longe, mas uma parte de mim sempre estará com vocês. Amo muito!

Às minhas amigas, mães atípicas, em especial Sandrele, Dany, France, Naty, Jerusa e Camila, vocês são essenciais em minha vida e me ajudaram nesta caminhada cheia de imprevistos chamada maternidade. Formamos uma família unida pelo autismo e temos toda semana angústias, alegrias e histórias para partilhar. Amo vocês!

Às minhas amigas de trabalho e de vida pelas palavras de incentivo, especialmente Gilds e Jana, por me acompanharem durante esse trajeto e por aguentarem minhas reclamações quando achei que não conseguiria. Amigas amadas, grata pela convivência e carinho.

A todas as crianças, adolescentes e adultos com diagnóstico de TEA e seus familiares, que tive a oportunidade de ensinar, aprender e partilhar experiências ao longo desta trajetória como professora e pesquisadora; muito obrigada!

Ao meu orientador, Genilson Ferreira da Silva, por ter acreditado em mim, pela oportunidade de participar desse programa mesmo sem me conhecer naquele momento, pela disponibilidade e sugestões valiosas durante a construção deste trabalho. Saiba que me sinto orgulhosa em ter sido sua orientanda.

À banca, formada pelas professoras Ana Salgado e Luciete Bastos, por aceitarem o convite para avaliar meu trabalho, fazendo parte de um momento tão importante da minha vida. Sinto-me honrada em dividir isso com vocês!

À escola, lugar que amo estar e que gentilmente possibilitou a realização desta pesquisa. Cada colaborador que se dispôs a me atender, obrigada.

À UNEB, pelo acolhimento, adaptação durante o período pandêmico, e seus professores que se desdobraram para que não nos faltasse conhecimento.

À Jaqueline, psicopedagoga, pelo carinho, humildade e orientação na construção do Produto Educacional. Seu trabalho e dedicação são admiráveis.

A todos os participantes desta pesquisa que direta ou indiretamente me ajudaram a construir um trabalho que suscitou muitas surpresas e reflexões, mas, principalmente, satisfação.

“Do lado de fora, olhando para dentro, você nunca poderá entendê-lo. Do lado de dentro, olhando para fora, você jamais conseguirá explicá-lo. Isso é autismo.”

Autism Topics

RESUMO

OLIVEIRA, Suely Alves Ramos. **Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas na cidade de Guanambi-Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Caetité, Bahia, 2022.

A presente dissertação reflete sobre o conhecimento dos docentes sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta uma alternativa na forma de jogos construídos com sucatas como colaboradores do aprendizado, criatividade e processo educativo das crianças com autismo matriculadas no Ensino Fundamental I do Colégio Alves, na cidade de Guanambi, Bahia. O principal objetivo é conhecer as propostas pedagógicas da escola para as crianças com autismo e em seguida, verificar repensar como elas aprendem, analisar o conceito de inclusão, revisar a legislação no tocante ao transtorno e ampliar os caminhos possíveis para o desenvolvimento com brinquedos de sucata. O TEA ainda é uma incógnita para muitos profissionais, professores e familiares. A escola, por sua vez, é o local onde a heterogeneidade social se efetiva, e a neurodiversidade pode ser observada de maneira concreta. Essa instituição, na maioria das vezes, por motivos variados, não inclui as crianças com autismo na convivência de seus pares dentro da sala de aula. Nesse sentido, é preciso salientar que ensinar para a inclusão requer instrumentos pedagógicos adequados que propiciem ações inclusivas e de cidadania. Assim, há a necessidade de que se entenda a inclusão como um processo coletivo, e não isolado. Na escola, aprende-se a reconhecer as diferenças e conviver com elas de modo a compreender o outro. Desse modo, a pesquisa perpassa pela formação docente e sua contribuição no processo inclusivo de crianças autistas. Nesse sentido, trata-se de um fator imprescindível para uma transformação na prática pedagógica adotar ferramentas mais acessíveis, como as sucatas, que podem ser reutilizadas com fins pedagógicos e ofertar ao professor e familiares uma maneira de desenvolver as habilidades necessárias na criança autista incentivando a ampliação do uso desses recursos recicláveis. Para concretizar este estudo, decidiu-se pelo método quali-quantitativo, no qual foram analisadas as condições de inclusão dos alunos com TEA por meio de questionários semiestruturados direcionados tanto aos docentes quanto aos responsáveis das crianças com TEA matriculadas no Colégio Alves, norteados pela análise de conteúdo. Os resultados revelaram que o processo de implementação de uma educação inclusiva no referido colégio ainda esbarra em barreiras consideradas urgentes e primordiais, como ausência de sala de recursos, falta de material didático apropriado – fato que esta pesquisa se propõe a contribuir –, bem como formação docente, entre outros. É salutar destacar a busca individual dos professores em estudar e aprender sobre o tema autismo para auxiliar na adaptação de seus alunos nos ambientes escolar e social.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Políticas e Práticas de inclusão; Uso de sucatas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Suely Alves Ramos. **Scrap toys and learning strategies for autistic children in the city of Guanambi-Bahia**. Dissertation (Master's Degree in Education). Department of Human Sciences, Bahia State University, Caetité, Bahia, 2022.

This dissertation reflects on the teachers' knowledge about autism spectrum disorder (ASD) and presents an alternative in the form of games built with scraps as collaborators in the learning, creativity and educational process of children with autism enrolled in Elementary School I of Colégio Alves, in the city of Guanambi, Bahia. The main objective is to know the pedagogical proposals of the school for children with autism and then verify rethinking how they learn, analyze the concept of inclusion, review the legislation regarding the disorder and expand the possible paths for development with scrap toys. ASD is still an unknown for many professionals, teachers and family members. The school, in turn, is the place where social heterogeneity becomes effective, and neurodiversity can be observed in a concrete way. This institution, most of the time, for various reasons, does not include children with autism in the coexistence of their peers within the classroom. In this sense, it is necessary to emphasize that teaching for inclusion requires adequate pedagogical instruments that provide inclusive and citizenship actions. Thus, there is a need to understand inclusion as a collective process, not an isolated one. At school, one learns to recognize differences and live with them in order to understand the other. In this way, the research goes through teacher training and its contribution to the inclusive process of autistic children. In this sense, it is an essential factor for a transformation in pedagogical practice to adopt more accessible tools, such as scrap, which can be reused for pedagogical purposes and offer the teacher and family a way to develop the necessary skills in the autistic child, encouraging the expansion of the use of these recyclable resources. In order to carry out this study, we decided on the qualitative-quantitative method, in which the conditions of inclusion of students with ASD were analyzed through semi-structured questionnaires aimed both at teachers and those responsible for children with ASD enrolled at Colégio Alves, guided by content analysis. The results revealed that the process of implementing an inclusive education in the aforementioned college still faces urgent and primordial barriers, such as the absence of a resource room, lack of appropriate teaching material – a fact that this research proposes to contribute to – as well as teacher training, among others. It is salutary to highlight the individual search of teachers to study and learn about the topic of autism to help their students adapt to school and social environments.

Keywords: Autism; Education; Inclusion Policies and Practices; Use of scraps.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de crianças com deficiência matriculadas no Brasil.	32
Gráfico 2 - Percentual de crianças com deficiência matriculadas na Bahia.	33
Gráfico 3 - Docência e autismo (Questão 1)	67
Gráfico 4 - Material Didática - Professores (Questão 2)	68
Gráfico 5 - Material Didática - Responsáveis (Questão 8).....	68
Gráfico 6 - Brinquedo-sucata (Questão 4).....	70
Gráfico 7 - Material adaptado – Professores (Questão 6)	71
Gráfico 8 - Material adaptado – responsáveis (Questão 9)	71
Gráfico 9 - Capacitação Docente (Questão 7)	72
Gráfico 10 - Criança com TEA e a turma (Questão 9).....	74
Gráfico 11 - Acesso do Professor às Intervenções Multidisciplinares (Questão 10)	75
Gráfico 12 - A Relação entre Autismo e Matrícula.	79
Gráfico 13 - AEE na Escola	80
Gráfico 14 - Escola e Cumprimento das Recomendações Médicas.	81
Gráfico 15 - Medicação e Autismo	82
Gráfico 16 - Relação Família–Escola.....	83
Gráfico 17 - Satisfação dos responsáveis com a inclusão.	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de atendimentos da educação especial em Guanambi no ano de 2018.	52
Tabela 2 - Panorama geral da instituição.....	53
Tabela 3 - Infraestrutura da escola.	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AMA – Associação dos Amigos Autistas da Bahia

APA – *American Psychiatric Association*

CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

Ciptea – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

DI – Deficiência Intelectual

DNPM – Desenvolvimento Neuropsicomotor

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

PEI – Plano Educacional Individual

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGDs – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TOC – Transtorno Obsessivo-Compulsivo

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. AUTISMO: CARACTERÍSTICAS, HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS	20
1.1. Breve histórico do autismo	21
1.2. Perspectiva clínica: DSM e CID	24
1.3. Processo diagnóstico e características do autismo	25
<i>1.3.1. Anamnese</i>	26
<i>1.3.2. Exame físico</i>	28
<i>1.3.3. Desenvolvimento Neuropsicomotor (DNPM)</i>	28
1.4. Dados sobre a prevalência do autismo	31
1.5. Políticas públicas e autismo na escola	33
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS	44
2.1. Metodologia	48
<i>2.1.1. O campo da pesquisa</i>	51
<i>2.1.2. A escola selecionada – Colégio Alves</i>	53
<i>2.1.3. Os sujeitos</i>	54
2.1.4. Os instrumentos de coleta de dados	55
2.2. O ato de brincar, brincadeira, jogo e brinquedo: conceitos e nuances	56
2.3. O brincar com sucatas e o TEA	59
2.4. Sucata como recurso pedagógico: a construção dos protótipos	61
2.5. Produto Educacional	63
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
3.1. Perspectivas dos professores	66
3.2. Perspectivas dos responsáveis	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
6. APÊNDICES	98
APÊNDICE A	98
APÊNDICE B	100
ANEXOS	102
ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE	102
ANEXO 2 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	103
ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE ...	104
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	105
ANEXO 5 – TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO	110
ANEXO 6 – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	111

ANEXO 7 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E COLABORAÇÃO	112
--	------------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, originalmente intitulada *Utilização de Sucatas: uma estratégia lúdica para o aprendizado de crianças com autismo na cidade de Guanambi-Ba*, reflete sobre a forma como brincadeiras e jogos construídos com sucatas colaboram com o aprendizado, criatividade e processo educativo das crianças com autismo matriculadas no Ensino Fundamental I do Colégio Alves¹, na rede privada de ensino, observando-as frente às dificuldades como comorbidades, rigidez comportamental e às singularidades que as permeiam, mas considera também as potencialidades de desenvolvimento dessas crianças. Este trabalho também utiliza os termos “autismo” e “TEA” de forma intermutável – ratificando que o termo mais utilizado no momento é pessoa com autismo- limita-se a investigar crianças entre 7 e 10 anos de idade que frequentam o ensino regular. A pesquisa tem como objetivo geral conhecer as propostas pedagógicas da escola para as crianças com autismo e os objetivos específicos são direcionados a verificar como as crianças com TEA aprendem, analisar o conceito de inclusão, revisar a legislação no tocante ao transtorno e ampliar os caminhos possíveis para o desenvolvimento com jogos de sucata. O TEA ainda é uma incógnita para muitos profissionais, professores e familiar e também, conhecer as propostas pedagógicas trabalhadas com as crianças autistas, analisando suas possibilidades de integração e inclusão no Ensino Fundamental I do Colégio Alves. Far-se-á importante, ainda, discorrer sobre as características centrais do autismo abordando, de forma sucinta, as informações no tocante à legislação vigente, além de fomentar o uso de sucatas para ampliar as práticas pedagógicas inclusivas.

Minha formação é em Letras, pela UNEB, *campus* VI, e fiz especialização em Literatura, mas foi a necessidade de compreender o autismo que me impulsionou a fazer mais três cursos de pós-graduação sobre Educação Inclusiva até chegar nesta pesquisa, cuja intenção é divulgar as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelo uso da sucata como material capaz de suplementar o aprendizado das crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Toda pesquisa tem uma mola propulsora que nos move e nos instiga a selecionar um norte de trabalho no qual tenhamos motivos para nos preencher enquanto pesquisadores. Todavia, revelo que o meu motivo foi inicialmente particular e, quando percebi, já estava militando sobre o autismo. Eis que aqui me encontro diante de meus pensamentos, mergulhada em minhas memórias e recorrendo às mais longínquas reminiscências em busca de uma origem que seja o ponto de partida do meu interesse pelo meu campo de pesquisa. Então,

¹ Nome fictício, conforme acordo para manter o sigilo dos funcionários e da instituição escolar.

digressivamente, voltarei ao ano de 2002, período da maior e mais importante realização da minha vida, que foi o nascimento do meu filho Otávio; em 2010, nasceu o caçula, Caio, ambos com autismo e respectivamente com 20 e 12 anos de idade hoje. Então, são quase duas décadas que convivo e aprendo sobre autismo.

Os primeiros sinais foram notados quando o primogênito tinha um ano e oito meses, pois não ficava na sala, não brincava com brinquedos, mas empilhava, categorizava e chorava com o barulho, falava bastante e começou a ler precocemente. Não sabia de que se tratava de autismo naquela época. A verdade é que nem os médicos sabiam e o rotularam desde mimado a superdotado. O diagnóstico só chegara aos 8 anos com o mais velho; o mais novo, a pediatra já suspeitara logo aos dois anos e, aos 5, tivemos a confirmação. Então, é compreensível mencionar que o autismo é a parte mais significativa de minha vida e está entranhado no âmago da minha existência. Dessa maneira, o tema da minha pesquisa me escolheu junto com a maternidade e a docência. Nessa busca, caminhei em prol de melhorar as condições de vida dos meus filhos autistas. Quanto mais lia, mais certeza tinha de que nenhuma teoria supera a experiência que tinha ao conviver com duas crianças de comportamentos, temperamentos, interesses e espectro tão distintos.

A docência também me possibilitou uma percepção mais específica com os alunos que estão dentro do espectro que pude conviver. Pensava sempre como poderia agilizar, possibilitar o aprendizado e integrá-los à turma. Não era uma tarefa fácil e, inevitavelmente, pensava nos meus filhos e como gostaria que eles fossem tratados. As escolas passaram ser o meu foco de interesse porque propiciavam uma observação de vários âmbitos: individual, familiar, terapêutico e pedagógico e como essas áreas articuladas estimulam a cognição e integração das pessoas com TEA.

Pensem: se um filho autista já ensina, imagine como é poder analisar, vivenciar e aprender com duas crianças que têm Transtorno do Espectro Autista em casa. Eles têm personalidade e gostos bem diferentes, desmistificando a ideia de que todo autista é igual. Asseguro-lhes que, hoje, a palavra “espectro” faz muito sentido e contempla melhor toda a diversidade que envolve o mundo autista. O diagnóstico não foi um caminho fácil, conforme relatara, porque, na cidade em que moro, não havia nenhum profissional especializado em autismo, e terapias específicas eram sonhos longínquos da nossa realidade local.

O acompanhamento foi melhorando à medida que se formavam novos profissionais cujo interesse voltava seus olhos para essa causa ou demanda. Assim, essa realidade já melhorou bastante. O auxílio da escola no processo educativo de uma criança com autismo é indispensável e, como mãe e curiosa do tema, notei que as instituições ainda sentem dificuldade

de incluir e ajudar a desenvolver essas crianças em toda sua potencialidade. Em vários ambientes, inclusive no meio escolar, sofri muito a resistência de alguns colegas em acatar as orientações médicas e psicopedagógicas no acolhimento e avaliação das minhas crianças.

Foram muitos anos, e através da imposição de leis, para que a escola tivesse que receber essas crianças nas turmas regulares, mas a carência de preparo dos profissionais comprometera muitas delas, sobretudo pelo descaso, desinteresse ou meramente pela falta de empatia. São tantos cursos bons e gratuitos ofertados hoje sobre o tema que nada mais justifica o desconhecimento como causa exclusiva da não inclusão. As escolas públicas foram forçadas a fazer algumas intervenções, enquanto as particulares ainda tentam se adequar ao modelo, seja por economia de funcionários, materiais e salas, seja pela capacitação dos professores.

As famílias que convivem com o autismo sabem bem como a segregação social e a refuta disfarçada de indiferença doem no âmago da nossa existência. Desse modo, enquanto mãe, decidi enviar à escola alguns materiais que confeccionava com Caio, o mais novo, dentro de uma caixa que ele poderia acessar para concretizar o pensamento. Como já fazia em casa, não foi muito difícil conseguir a autorização para que ele manipulasse no momento em que necessitasse.

Percebi que, durante o intervalo, ele brincava com os brinquedos junto aos colegas e isso também propiciava uma interação, ainda que superficial. A curiosidade diante daquelas geringonças frente a tanta tecnologia ajudava a manter o contato com os outros ao explicar para que serviam e como a mamãe e ele faziam. Por dias sequenciados, observava como ele se comportava e refletia sobre o que poderia explicar sua paixão por objetos circulares, que o afastavam da coletividade e o direcionava a outro universo diferente daquele presente. Indagava, por inúmeras vezes, em que pensara, analisara, como sua coordenação motora era frágil, seu pensamento concreto predominante e em sua inabilidade aparente de fazer amizades. Ali, na escola em que me encontrava, seria o espaço ideal para observar, enquanto docente e pesquisadora, os comportamentos que me pareciam familiares ou que remetiam aos comportamentos similares aos que havia lido e vivenciado.

Por muito tempo, o pátio fora meu *lócus* central de observação porque, quando podia, queria ver como Caio se comportava durante o intervalo, único espaço em que eu podia ver – sem intervenções – seu comportamento natural diante de seus pares. O cenário era sempre o mesmo, todavia as atitudes se alternavam em dias que ele rodava em círculos e algumas cenas de tentativa de aproximação dos colegas.

Em casa, a princípio, Caio não se interessava pelas brincadeiras, mas, aos poucos e diante das insistências, ele foi diminuindo a resistência em brincar. A terapia ocupacional nunca

fora uma possibilidade financeira para mim porque são duas pessoas com autismo, e os tratamentos não caberiam no orçamento. Foi dessa necessidade que surgiu a decisão de aprender na internet alguns brinquedos terapêuticos com sucatas e construir junto com eles. Eram coisas fáceis e sem muita elaboração, no entanto, elas proporcionavam o desenvolvimento de algumas habilidades escassas aos autistas: coordenação motora, ouvir comando, movimento de pinça, modelar, cortar, colar, organizar, categorizar; enfim, muitas opções que, em casa e com pouco dinheiro, eu poderia fazer.

Toda essa reflexão culminou no inquietamento sobre como a escola tem um papel importante e insubstituível para a aquisição de novos conceitos para os autistas, e como seria construir um espaço de relações interativas que facilitariam a cognição. Como afirma Gadotti:

Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (GADOTTI, 2007, p. 11).

As hipóteses que suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa foram oriundas de uma vivência comum materna e docente, tais como: a existência ou não de desafios na inclusão escolar da criança com TEA no ensino regular; em segundo lugar é importante questionar se a escola tem práticas inclusivas e, por último, se a formação docente é fator relevante na inclusão dessas crianças no cotidiano da escola.

A vida de uma mãe atípica é permeada por dúvidas e incertezas como se indagar se o filho vai para a escola, se a instituição aceitará, se os profissionais receberam informações sobre o autismo, se é um processo integrador ou inclusivo, se aprenderão e como será esse processo, se os colegas o acolherão, enfim... tantos medos! No intuito de compreender um pouco sobre o comportamento e as emoções dos meus filhos, tentei, por intermédio de leituras, palestras e equipe multidisciplinar, procurar caminhos que melhorassem a qualidade de vida deles.

Essa busca, orientada pelo desejo de verificar como as crianças aprendem, também foi motivada por pesquisadores como Piaget, Montessori, Vygotsky, dentre outros, especificamente direcionadas à compreensão de como a criança autista se desenvolve e como inseri-la no contexto social, uma vez que a capacidade imagética é um fator escasso que corrobora para a limitação do brincar espontâneo e interativo. Diante das problematizações levantadas, eis que o aprendizado dessas crianças, inclusive meus filhos, direcionavam também para a escola, à formação docente e às atividades desenvolvidas para que elas aprendam e por último, ao uso de sucatas, que poderiam auxiliar nessas habilidades necessárias.

Quanto à fundamentação teórica, as obras de Cunha (2013; 2019) e Orrú (2003; 2012), bem como manuais de psicologia do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), entre outros, fornecem abordagens da terminologia e caracterização das crianças com TEA; Cunha (2013; 2019), Carvalho (2005), e Mantoan (2005; 2015) embasam as definições e discussões acerca da inclusão na escola regular; Nóvoa aborda a importância da formação docente continuada para melhor acolhimento e desenvolvimento dos discentes; e o trabalho de Machado oferece aporte à utilização da sucata como recurso pedagógico. Por fim, a análise de dados foi feita com base em Bardin (2016).

Desenvolveu-se um catálogo, que será o Produto Educacional (PE), que consiste não apenas de sugestões de atividades propostas e construídas com sucatas, como também a função de cada brincadeira e habilidade desenvolvida. A pesquisa foi desenvolvida, exclusivamente, no Colégio Alves por ser uma escola particular que concentra um número considerável de crianças com transtornos, dentre eles, o autismo. Também é importante salientar que as outras quatro escolas procuradas não demonstraram interesse ou não permitiram o desenvolvimento da pesquisa porque não se dispuseram a fornecer os dados ou concluir a parte prática que viria depois.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Autismo: características, histórico e políticas públicas*, foi dedicado a transcrever algumas terminologias que definem autismo, bem como a abordar as características peculiares e definidas que podem levantar suspeita sobre o TEA, a tratar da realização das pesquisas investigativas até a chegada do diagnóstico e sobre o tratamento. Há também, neste primeiro momento, informações sucintas a respeito dos transtornos mentais, incluindo o autismo, e o tratamento dispensado ao longo dos anos aos indivíduos que necessitam de um olhar diferenciado tanto na socialização quanto no processo de escolarização e de aprendizagem. Ademais, o capítulo também tem por intuito promover uma rápida leitura diacrônica com o intuito de mostrar a evolução dos conceitos, pensamentos, intervenções e propostas em uma busca ferrenha por reconhecimento e equidade. Ademais, tratou-se da aquisição lenta e progressiva de direitos que, atualmente, são garantidos através da Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), cujo objetivo é garantir aos autistas – por meio do laudo e do reconhecimento legal – os direitos garantidos para os deficientes, uma vez que o TEA, para efeitos legais, é arrolado como deficiência permanente porque embora possa se mudar o nível de suporte do Autismo, não se considera sair do espectro. Portanto uma vez autista, sempre autista.

O capítulo dois, *Os caminhos da pesquisa: percursos metodológicos*, analisa o uso de sucatas como suporte terapêutico em classes que atendem crianças com o transtorno do espectro autista em Guanambi, além de apresentar a metodologia e os resultados obtidos na elaboração da pesquisa através de fotografias que ilustraram esse momento.

O último capítulo, *Análise e discussão dos dados*, apresenta a síntese dos resultados obtidos através do processo de coleta de dados. Em posse das respostas dos questionários, as principais limitações docentes e das crianças com autismo serão discutidas com o intuito de levantar os pontos relevantes oriundos do mapeamento traçado. Também pretende-se mostrar em gráficos as habilidades mais comprometidas no Autismo, que foram motes na construção dos protótipos desenvolvidos com sucatas.

Por fim, os resultados desenvolvidos ao longo da pesquisa não pretendem encontrar respostas definitivas e unilaterais sobre o tema, mas buscar caminhos mais assertivos em relação às crianças com autismo tanto na escola estudada como nas demais.

1. AUTISMO: CARACTERÍSTICAS, HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Trabalhar um tema requer uma identificação e interesse por parte do pesquisador em elucidar da melhor forma possível os conceitos que nortearão o percurso da pesquisa. No caso deste trabalho, os motivos que alicerçam o interesse pelo autismo já foram explanados anteriormente. Mas, afinal, o que é Autismo? O objetivo desse capítulo é analisar as várias definições dadas sobre o transtorno e compreender de forma sucinta como surgem os primeiros estudos e sua evolução no tempo bem como salientar a necessidade de políticas públicas que sejam capazes de não apenas diagnosticar essas crianças, mas sobretudo incluí-las na sociedade.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p. 1), “o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos”, descrito pela CID-10 F84.0. A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), de 2013, traz sua definição como um transtorno que se caracteriza por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (APA, 2014, p. 31), incluindo reciprocidade e comunicação não verbal, além de pouca habilidade para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014, p. 50–52).

Em Fonseca (2009), o autismo é relatado como um conjunto de transtornos qualitativos das funções do desenvolvimento humano, considerado também como sendo um Transtorno Global do Desenvolvimento Neurológico, ou seja, uma alteração cerebral que afeta a capacidade de a pessoa se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente. Outra definição dada é uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento” caracterizada pela tendência ao isolamento (GILLBERG, 1990 apud ORRÚ, 2003, p. 1). Ainda para Mello (2007, p. 16), o autismo se caracteriza como “impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação”.

Diante de tantas definições, é perceptível que, por ser uma deficiência com ausência de traços físicos que o caracterize, há uma dificuldade de identificação do transtorno, de tratamento e de intervenção precoce, práticas, essas, tão significativas quando percebidas na infância. Os entraves no diagnóstico esbarram na insegurança e na falta de capacitação continuada dos médicos em avaliar esse transtorno, que, apesar de não ser novo, amedronta. Por isso, a Lei n. 13.438/2017 assegura no § 5º:

É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico. (BRASIL, 2017, p. 2).

As pessoas que estudam ou convivem com o TEA aprendem que, em momento algum, encontrará um autista como outro e que é mito o comportamento padronizado difundido pelo senso comum. Percebe-se que, no autismo, “nem todos são iguais e nem todos têm as mesmas características. Uns podem ser mais atentos, uns mais intelectuais e outros mais sociáveis, e assim por diante” (FERREIRA, 2009, p. 15 apud ONZI; GOMES, 2015, p. 192).

Sabemos agora que não há um tipo de autismo, mas muitos, causados por diferentes combinações de influências genéticas e ambientais. O termo “*espectro*” no Transtorno do Espectro Autista (TEA) reflete a ampla variação nos desafios e pontos fortes que cada pessoa com autismo possui.

Ademais, a realidade brasileira nos mostra que existe uma dicotomia entre o que é preconizado pela lei e a acessibilidade efetiva dessas crianças que sequer ainda constam tanto no censo quanto nas estatísticas. São crianças invisibilizadas que a sociedade não reconhece, que a escola não consegue ou não sabe acolher e que o Estado ignora por inércia, ignorância e pelo desprezo às minorias – que incluem as pessoas com deficiência – inclusive as crianças enquanto os terapeutas e famílias se espelham em exemplos exitosos de pessoas com autismo e que conseguem desenvolver uma autonomia que permita seu desenvolvimento na sociedade.

1.1. Breve histórico do autismo

Segundo Wing (1997), citada por Goldberg (2005), muitos casos isolados do que hoje se chama de autismo são registrados na literatura psiquiátrica desde o início do século XVIII. Um dos relatos mais importantes sobre esse tema é o do “menino selvagem”, chamado de Victor de Aveyron, cuja condição suscita a possibilidade de ele ter sido autista (WHITMAN, 2015). De forma sucinta, a história de Victor, menino de 12 anos encontrado na floresta próximo aos bosques da cidade de Aveyron, relata um pouco das doenças mentais e a tentativa de reabilitação. Conduzido a Paris, o pai da psiquiatria moderna, Philippe Pinel, o diagnosticou como “acometido de idiotia”, portanto, incapaz de aprender. Em seguida, Jean Itard, educador francês, assume o acompanhamento dessa criança e a tentativa de estabelecer comunicação com os demais. Em descrições detalhadas, o educador relatava em diário sua abordagem, avanços e publicados nove meses após as primeiras observações recheadas de expectativas e da

credulidade de o menino ser “passível de reeducação” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 17).

A leitura sobre o empenho na educação do jovem, a dificuldade de assimilação e pequenos progressos nos remetem ao contexto de uma educação particularizada e, no contexto atual, especial. Por isso, alguns autores desconfiam de que Victor fosse um menino com autismo, baseados nos escritos e relatórios publicados por Itard. Evidentemente, essa terminologia, no período em que ocorreram os fatos, ainda não existia, porque só foi utilizado posteriormente, na última metade do século XIX, quando o médico Henry Maudsley propôs o diagnóstico de “psicose infantil”. As diferenças entre autismo, psicose e esquizofrenia não eram bem estabelecidas na época, o que levava ao uso intercambiável dos termos (LIMA, 2014).

Segundo Cunha (2019), o termo “autismo” traz o significado: “de si mesmo”. A utilização desse termo foi cunhada pela primeira vez em 1911, por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço, que na circunstância tinha por objetivo descrever sintomas da esquizofrenia, fuga da realidade e retraimento interior (CUNHA, 2019, p. 20). O autor acreditava que existia uma anormalidade na intensidade dos afetos na esquizofrenia e isso gerava uma dificuldade de manifestarem seus sentimentos. Tal barreira os levava ao isolamento e à escassa afetividade.

Segundo Onzi e Gomes (2015), os primeiros trabalhos sobre o autismo foram publicados de forma independente pelos psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, em 1942 e 1943, respectivamente. No entanto, há ao menos um trabalho pioneiro sobre o autismo que precede os estudos de Kanner e Asperger, da psiquiatra infantil e neurologista russa Grunya Sukhareva que, em 1926, o chamou inicialmente de psicopatia esquizoide, renomeando-a posteriormente como “psicopatia autista” (MANOUILENKO; BEJEROT, 2015, p. 4). A médica foi pioneira em descrever, de forma mais detalhada, a distinção entre a maneira como se apresentava a síndrome em meninas e a citar diferenças entre os sexos. Importante nome na psiquiatria infantil russa, é pouco citada em outros países, apesar de toda sua contribuição. Aos poucos, seu trabalho em prol dessas crianças e sua luta contra o trabalho forçado e a oferta de tratamentos institucionalizados vêm sendo revistos como reconhecimento histórico.

Em 1943, o austríaco naturalizado americano, Leo Kanner, publicou suas primeiras pesquisas com o tema. Esse estudo versava sobre as crianças que não se encaixavam em nenhuma classificação ainda existente no mundo da psiquiatria cujas inabilidades e limitações de fala e motora apareciam nos anos iniciais de suas vidas. Para tal finalidade, ele retomara os estudos de psicose infantil de Bleuler, mas dá o nome de distúrbios autísticos do contato

afetivo². A matéria discorrera sobre onze crianças que apresentam comportamentos inabilidosos quando se encontravam diante de outras pessoas desde a fase inicial da vida (LOPES, 2020).

Um ano depois, em 1944, o pediatra Hans Asperger, desenvolveu na Alemanha uma tese esclarecendo sinais semelhantes aos mencionados por Kanner em crianças de três anos de idade e nomeou esse conjunto de sinais como sendo característicos de “psicopatia autista” (CUNHA, 2019, p. 23). Vale ressaltar que os sintomas descritos por Asperger são mais leves comparados aos anteriores, porque ele menciona que a fala articulada e até rebuscada poderia aparecer nos casos.

No trabalho de Asperger, figura um autismo muito similar ao de Leo Kanner, embora as crianças tivessem um desenvolvimento mais típico na linguagem verbal, mesmo mantendo a fala incomum e estereotipada descrita por Kanner. No entanto, Asperger relata problemas na comunicação não verbal apresentada pelas crianças autistas, como gestos inapropriados e expressões apáticas (WHITMAN, 2015).

O artigo de Kanner descreve o “distúrbio autístico do contato afetivo” como “a incapacidade de se relacionar de maneira normal com pessoas e situações” e notava que tais características poderiam aparecer desde os primeiros meses de vida. As crianças estudadas pelo pesquisador eram oriundas de famílias “extremamente inteligentes” e apresentavam desenvolvimento incomum da linguagem verbal (como atraso ou problemas na aquisição de fala e ecolalia), além de demonstrar “preferência por tudo que se mostrava repetitivo, rotineiro e esquemático”, bem como possuía altas capacidades cognitivas (LIMA, 2014, p. 116). Kanner acreditava que a maioria das crianças autistas tinha inteligência acima da média e atribuía boa parte do transtorno às relações frias e formais que essas crianças tinham com seus pais, especialmente com as mães (LIMA, 2014, p. 117; WHITMAN, 2015). Importante mencionar que o autor fazia associações entre autismo e falta de colo ou atenção devida dos pais, atribuindo-lhes, assim, a culpa pelo desenvolvimento comprometido da criança, principalmente às mães, chamando-as de “mães geladeira” (LOPES, 2020).

Na década de 1960, houve influência do ativismo social sobre a visão científica do autismo, em meio às péssimas condições das instituições psiquiátricas (WHITMAN, 2015). O psicólogo americano Bernard Rimland, pai de uma criança autista e cofundador da Autism Society of America (EUA), condenou o enfoque que Kanner dava aos aspectos afetivos do autismo, buscando explicações de causa biológica para o que ele chamava de “disfunção cognitiva”. No início da década de 1970, o autismo, a psicose infantil e a esquizofrenia

2 “Autistic disturbances of affective contact” (“Distúrbios autísticos do contato afetivo”), na revista *Nervous Children* (1943).

começaram a se separar. Diversos autores expressaram ideias similares às de Rimland, que levaram ao declínio das teorias psicodinâmicas sobre o autismo (LIMA, 2014).

As fronteiras que separavam autismo e psicose foram descritas por Kanner (1971), em seu livro *Childhood psychosis* (“Psicose infantil”). O autor apresentava a fase da vida, ou seja, a idade da criança, como a linha que poderia antecipar um diagnóstico distintivo, uma vez que a criança autista apresenta sintomas desde a fase inicial de sua vida, já a psicose não pode ser observada antes dos três anos de idade.

Uma aproximação diagnóstica entre o “autismo infantil” de Kanner e a “psicopatia autística” de Asperger ocorreu nesta época, mas alguns autores não coadunaram com os estudos de Asperger (TAMANHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008). A psiquiatra britânica Lorna Wing, também mãe de uma autista e fundadora da *National Autistic Society* (Sociedade Autista Nacional, Reino Unido), publicou em 1981 um artigo sobre a síndrome descrita por Asperger, chamando-a de síndrome de “alto funcionamento” (crianças que possuem comprometimento social, mas não cognitivo) (PERORAZIO, 2009). Esse artigo é creditado como responsável não apenas por popularizar o trabalho de Asperger, mas também a noção do “*continuum*” ou “espectro” autista (LIMA, 2014). Devido à complexidade da síndrome, sempre houve e ainda há uma dificuldade de diagnosticar e definir padrões que sejam precisos na fronteira invisível que circunda os graus de comprometimento do autismo.

Desde então, não apenas o diagnóstico e a definição formais de autismo vêm passando por frequentes mudanças, mas também os estudos sobre sua causa. Décadas depois do embate entre as vertentes afetiva e biológica, ainda não se sabe quais são as causas do autismo. Segundo uma revisão de literatura feita por Coutinho e Bosso (2015), 90% a 95% dos casos de TEA têm origem desconhecida, com o restante proveniente de fatores ambientais, anormalidades cromossômicas e diversas doenças.

1.2. Perspectiva clínica: DSM e CID

Conforme Artigas-Pallarés e Paula (2012), o autismo não era identificado como diagnóstico próprio nas duas primeiras edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). No DSM-I, lançado em 1952, figurava a “reação esquizofrênica, de tipo infantil”, em que eram incluídas as crianças com características descritas no autismo. Isso persistiu na edição seguinte (DSM-II), de 1968, com o nome “esquizofrenia de tipo infantil”.

Em 1980, o termo “autismo infantil” foi incluído na terceira edição do DSM, sendo distinguido completamente da esquizofrenia principalmente pela ausência de alucinações, delírios e incoerência. No DSM-III-R, de 1987, houve alterações tanto nos critérios quanto na denominação, passando a se chamar “transtorno autista”. No DSM-IV (1994) e DSM-IV-TR (2000), são definidas cinco categorias do então transtorno autista, dentre as quais as síndromes de “Asperger” e “Rett”. Em 2014, foi publicado pela *American Psychiatric Association* (Associação de Psiquiatria Americana) o DSM-5, que junta todos os diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), englobando a síndrome de Asperger e separando a síndrome de Rett do diagnóstico de autismo.

De acordo com Doernberg e Hollander (2016), na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), que vigora atualmente, existem oito Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), que incorporam as características do autismo. A CID-11 (décima primeira revisão), que passou a vigorar no primeiro dia de 2022, é substancialmente atualizada e espelha as mudanças feitas no DSM-5, com os TGDs (incluindo a síndrome de Asperger) incorporados em um diagnóstico único de TEA (REED et al., 2019).

1.3. Processo diagnóstico e características do autismo

O autismo tem o diagnóstico dificultado pela ausência de características físicas – ao contrário do que acontece com a síndrome de Down –, sinais no corpo da criança ou qualquer aspecto físico que o defina. Outra limitação está na impossibilidade de ser detectado por meio de exame de sangue ou de imagem. Soma-se a esses fatores a inabilidade ou insensibilidade de alguns profissionais que corroboram para a demora desse diagnóstico, com a resposta de que “toda criança tem seu tempo”, além de considerar atrasos significativos como coisa normal.

A confirmação do autismo é, essencialmente, realizada por intermédio de exame clínico e multidisciplinar realizado por meio de observação do comportamento da criança e por informações coletadas em relatos de seus cuidadores, até que se preencham os critérios necessários para se confirmá-lo ou descartá-lo. Nos primeiros anos de vida, o Transtorno do Espectro Autista já é notado, embora ainda inexista causa única e cientificamente provada que o categorize. Acredita-se, no entanto, para grande parte dos indivíduos com o transtorno, que as causas associadas são multifatoriais (ZANOLLA et al., 2015). De acordo com Cunha (2019, p. 19), trata-se de uma síndrome tão complexa, que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Além disso, ela tem, em seus sintomas, incertezas que

dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce. A busca pelo diagnóstico é uma saga complicada principalmente para famílias carentes e distantes dos grandes centros, já que ele se efetiva com uma equipe multidisciplinar, fator que eleva os custos. A impasse ainda incide na complexidade que envolve o espectro, o que dificulta uma padronização de métodos e exige muitas variáveis.

Mesmo em posse do difícil diagnóstico, as crianças autistas apresentam dificuldades de ser inseridas na escola e de construir sua aprendizagem, que necessita de ajuda e cautela. Orrú (2012) adverte para os motivos que dificultam tal aquisição: “o que é novo pode lhe gerar angústia e repulsa, por não compreender o motivo de tal imposição, pois tem uma síndrome comprometidora de sua função simbólica, agravante de alterações em sua comunicação” (p. 37).

Com características tão divergentes, heterogêneas e específicas, a interação dessas crianças, frequentemente, esbarra em preconceito, inabilidade e práticas educativas equivocadas ou inexistentes. Os docentes e toda a sociedade precisam avaliar que a compreensão do autismo abre portas para o desenvolvimento do outro e de si. É, pois, uma falácia que os autistas são antissociais. Segundo Cavaco (2014, p. 46), “simplesmente não os entendemos devido à nossa incapacidade de nos ajustarmos à diferença, seja ela que tipo for”.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) afirma que o autista apresenta prejuízos “nas áreas de socialização, associados aos interesses restritos e apresenta prejuízos nos comportamentos repetitivos”. Assim, cabe aos pais as observações iniciais sobre o desenvolvimento do bebê acompanhado pelo pediatra, responsável por sinalizar qualquer intercorrência até os dezoito meses conforme relatado anteriormente. Caso se instaure a dúvida, o protocolo investigativo para o TEA recomendado pela SBP (2019) consiste na realização dos passos a serem descritos nos subtópicos a seguir; alguns fragmentos de texto foram adaptados da fonte mencionada anteriormente.

1.3.1. Anamnese

Segundo Beato Filho (1994), anamnese é “um processo de coletar dados das biografias dos pacientes à luz de uma hipótese. Trata-se de um procedimento essencialmente interpretativo, envolvendo uma relação reflexiva entre as suposições do médico e o comportamento e motivações que poderiam ser associadas ao diagnóstico”. Nota-se a importância dessa etapa quando há suspeita de TEA. Os pais, nessa conversa aparentemente informal, podem apresentar vídeos, fotos, ou simplesmente relatos sobre o comportamento de

seus filhos e como eles divergem dos padrões típicos. Ao profissional que cuidará do caso, tais informações são essenciais para que, associadas aos exames clínicos, seja mais assertivo o diagnóstico. Deve-se identificar possíveis fatores de risco para o TEA: idade dos pais, gravidez de risco ou induzida, uso de medicamentos, consumo de drogas ilícitas, álcool e tabagismo durante a gestação (SBP, 2019), junto ao histórico familiar.

Durante essa fase preliminar, ainda são colhidas informações sobre os familiares com intuito de rastrear problemas de síndromes genéticas, uma vez que a hereditariedade do autismo é uma corrente que tenta estabelecer a genética como um dos fatores preponderantes que justificariam a presença do autismo entre irmãos e parentes próximos. Também é nessa entrevista que são relatados aspectos importantes, como prematuridade, por exemplo, que podem causar alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, no aspecto cognitivo e comportamental.

Essa etapa inicial é constituída de relatos cujas habilidades, como o contato visual, indiferença aparente, balbucio, ecolalia, ausência de noção de perigo, irritabilidade, poucas expressões faciais como sorrisos, entre outras, serão descritos e avaliados posteriormente. Tais informações são imprescindíveis para uma avaliação correta e precoce do diagnóstico. Hoje é comum a apresentação de vídeos que podem auxiliar os profissionais para o alcance de uma visão mais ampliada da rotina e do comportamento da criança investigada.

Diversas manifestações clínicas são associadas ao TEA, dentre as quais as mais frequentes são: ansiedade, DI, TDAH, TOC, tiques motores (de difícil diferenciação com estereotípias), episódios depressivos, comportamentos autolesivos, déficit de linguagem, alterações sensoriais, transtornos gastrointestinais e alimentares, distúrbios genéticos e neurológicos e comprometimento motor.

Diante da complexidade dos casos de autismo, o diagnóstico diferencial consiste em verificar os prejuízos relacionados à comunicação social ou interação social e/ou, estão associados a movimentos estereotipados. Em alguns casos, essas condições são as causas dos sintomas. A fim de proceder uma avaliação mais contundente, vários aspectos, como a existência de comorbidades, devem ser considerados.

Percebe-se que as comorbidades podem dificultar o diagnóstico assertivo se considerarmos que a presença de uma condição piora ou interfere em outra, ou ainda mascara os déficits peculiares ao autismo, fator que compromete o prognóstico da criança.

Os médicos ressaltam que, em muitos casos, a comorbidade neurológica é mais comprometedora do que o próprio TEA e dificulta o direcionamento do tratamento. Por isso, é tão importante investigar e identificar corretamente a existência de possíveis comorbidades para

tratá-las com as especificidades que exigem a fim de minimizar os sintomas e maximizar as respostas às terapias.

1.3.2. Exame físico

A relevância desse exame é comum a todas as crianças, típicas ou não; todavia, durante essa avaliação rotineira, o pediatra pode analisar, além do peso, estatura, medida do perímetro cefálico – itens obrigatórios na consulta – e aspectos mais minuciosos como déficits motores.

Os exames físico e psíquico complementam o diagnóstico. Na avaliação física da criança, a consulta pode sugerir alterações neurológicas, como alterações nas provas de coordenação motora, do tônus e reflexos superficiais ou profundos. Faz parte do exame físico uma avaliação audiológica, realizada após o Teste da Orelhinha, cuja função é observar possíveis déficits auditivos, uma vez que parte das crianças apresenta, aparentemente, uma audição comprometida segundo relatos dos pais. Entretanto, estudiosos enfatizam que há uma confusão entre a suspeita inicial de deficiência auditiva e a ausência de comunicação verbal em indivíduos com transtornos do espectro autístico. Somente um profissional é capaz de fazer essa avaliação que complementa o diagnóstico do TEA.

Por último, os testes que detectam o Desenvolvimento Neuropsicomotor (DNPM) são obrigatórios para avaliar se o seu desenvolvimento da cognição, do comportamento e da linguagem estão adequados para a sua idade cronológica.

1.3.3. Desenvolvimento Neuropsicomotor (DNPM)

O Desenvolvimento Neuropsicomotor (DNPM) é o processo em que, a partir de estímulos, a criança adquire determinadas habilidades. Por ter um caráter progressivo, é esperado que ela obtenha a capacidade de realizar funções cada vez mais complexas (DNPM, 2020).

Tal progressão esperada pode ser elucidada com observações cuidadosas dos responsáveis nos quesitos de interesse e manipulação de objetos, deslocamento para tentar se seguir em direção a algo de seu interesse (engatinhar, andar, reconhecer pessoas).

Todas essas ações são constituintes de um parâmetro esperado do desenvolvimento infantil cujas limitações sugerem um atraso que pode comprometer a fala, o sistema motor ou social, também presentes na pessoa com autismo. Assim, o pediatra que acompanha o bebê deve estar sempre atento a possíveis atrasos do desenvolvimento. Isso é importante pois, quanto

mais cedo for feito o diagnóstico, melhor é o resultado do tratamento. Os ADNPM devem ser preferencialmente acompanhados por uma equipe multidisciplinar (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, ortopedia, oftalmologia, neuropediatria, terapia ocupacional) que aplicará estímulos para o desenvolvimento das habilidades.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) observa que, embora o diagnóstico de TEA possa ser confiavelmente detectado até os 2 anos, a média no nosso país tem sido por volta dos 6 anos. Este atraso de pelo menos 36 meses tem trazido maior morbidade e pior uso da plasticidade neuronal nos primeiros anos de vida, essenciais para a intervenção precoce no autista.

Segundo a quinta edição do DSM, o diagnóstico do transtorno do espectro autista necessita dos seguintes critérios:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [...]:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de dificuldade para estabelecer ou responder a interações sociais, a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2014, p. 50).

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal [...].
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco [...].
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). (APA, 2014, p. 50).

Ainda a mesma fonte estabelece outros critérios:

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento [...] [e] causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. [...] Essas perturbações não devem ser mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento [...]. (APA, 2014, p. 50).

Por este fato, aliado aos amplos critérios e conceitos que são inerentes ao autismo, é salutar procurar bons profissionais que identifiquem e analisem comportamentos que caracterizam uma criança com TEA. A complexidade do transtorno pode gerar confusão e não raro, conseqüentemente, levar a um diagnóstico equivocado. O acompanhamento multidisciplinar minimiza as possibilidades de erro no diagnóstico e a definição do “espectro” em que a criança se encontra variando entre leve, moderado e severo conforme a área afetada. Essa identificação permite um tratamento mais assertivo.

1.3.4. Tratamento

Ainda não há um tratamento generalizado para o autismo. O consenso é de que o padrão ouro para o TEA é a intervenção precoce, que deve ser iniciada após o processo investigativo e diagnóstico efetivo realizado conforme descrição anterior. Chama-se de intervenção:

[...] um conjunto de modalidades terapêuticas que visam aumentar o potencial do desenvolvimento social e de comunicação da criança, proteger o funcionamento intelectual reduzindo danos, melhorar a qualidade de vida e dirigir competências para autonomia, além de diminuir as angústias da família e os gastos com terapias sem bases de evidência científicas. (SBP, 2019, p. 16).

Existem múltiplos fatores que dificultam ou inviabilizam o tratamento do indivíduo com autismo, tais como: recusa familiar do diagnóstico, vergonha, preconceito, alto custo, duração e particularidades de cada caso.

Cada criança com TEA carrega um mundo singular por apresentar necessidades peculiares observando a funcionalidade, dinâmica familiar e a quantidade de recursos fornecidos e disponibilizados tanto pelo município quanto pela família. Esse núcleo necessita de alguém que se responsabilize a transportar, acompanhar e participar, quando solicitado, das terapias – insuficientes no setor público. A esse acompanhamento permanente do indivíduo autista chamamos de reabilitação, ou seja, é “um processo dinâmico e global orientado para a

recuperação física e psicológica do indivíduo com deficiência, tendo como objetivo a sua reintegração social” (BATISTA, 2012 apud ONZI; GOMES, 2015).

A tríade basilar para o tratamento envolve, obrigatoriamente, os pilares da família, escola e terapias. A condução do acompanhamento eficiente das crianças com TEA tem o intuito de possibilitar o aprendizado e alterar, minimizar ou redirecionar comportamentos inadequados por meio de equipes interdisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, educadores físicos). Essas intervenções, embora cansativas, se justificam porque o TEA não tem cura e, em alguns casos, há medicações indicadas para tratamento das comorbidades que dificultam a sociabilidade e o aprendizado.

1.4. Dados sobre a prevalência do autismo

Os dados que envolvem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são imprecisos e escassos em qualquer região geográfica, no estado, em nosso país e em todo o mundo. De acordo com Chiarotti e Venerosi (2020), os estudos sobre a prevalência do TEA variam muito, mas tendem a mostrar um aumento no número de diagnósticos nas últimas décadas. Vários fatores afetam os estudos, incluindo: região geográfica, grupo demográfico, ano de estudo, diferenças metodológicas, fatores socioeconômicos, influência cultural e definição de caso (*idem*).

Em 2016, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos publicou um artigo estimando que 1 em cada 54 crianças no país têm autismo (MAENNER et al., 2020). Já a OMS aponta 1 em 270 pessoas (cerca de 0,37%), ou quase 29 milhões de autistas (OMS, 2021). Essa ainda é uma estimativa bastante conservadora, uma vez que há teses que defendem que cerca de 1% da população está no espectro autista (LORD et al., 2020), totalizando quase 78 milhões de autistas em 2020.

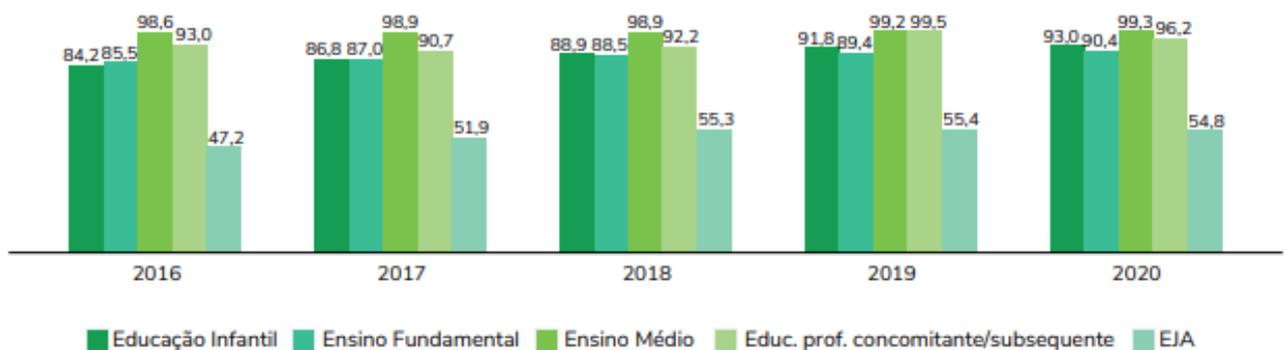
De acordo com André et al. (2020), há poucos estudos sobre a prevalência do TEA no Brasil e em outros países na América Latina, o que tornam as estimativas questionáveis. Ainda assim, segundo Barbosa e Fernandes (2009, apud Gomes et al., 2015), estimava-se que cerca de 500 mil autistas viviam no Brasil. Em 2020, só o estado de São Paulo totalizava 300 mil, com uma estimativa de 2 milhões de casos no país (OLIVEIRA, 2020).

Já no estado da Bahia, segundo o presidente da Associação dos Amigos Autistas da Bahia (AMA), há cerca de 220 mil autistas (CASTRO, 2020). Não há dados no censo oficial do IBGE para apurar o número de autistas, nem no país nem em qualquer nível administrativo;

a Lei 13.861/2019, sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro, determina que os próximos Censos incluam essa informação (BRASIL, 2019). O Censo deveria ter sido feito em 2020, mas foi adiado duas vezes, uma pela pandemia da COVID-19 e outra por cortes orçamentários feitos pelo governo (BARBOSA, 2021).

Apesar de ainda não haver fontes oficiais especificamente sobre o TEA, a cada dois anos é feito um censo escolar envolvendo escolas públicas e privadas, sendo um dos pontos analisados o número de matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) ou altas habilidades – que inclui o Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme gráfico:

Gráfico 1- Percentual de crianças com deficiência matriculadas no Brasil.



Fonte: INEP (2021a, p. 35).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021a, p. 35), há cerca de 1,3 milhão de estudantes com deficiência matriculados no país. Os números mostram que houve um aumento considerável de famílias que matriculam seus filhos com algum tipo de deficiência em escolas regulares. Em 2016, apenas 85,5% das crianças com deficiência foram matriculadas no Ensino Fundamental e 98,6% no Ensino Médio. Em 2020, esse número aumentou para 93%, 90,4% e 99,3% respectivamente. Ainda conforme o INEP:

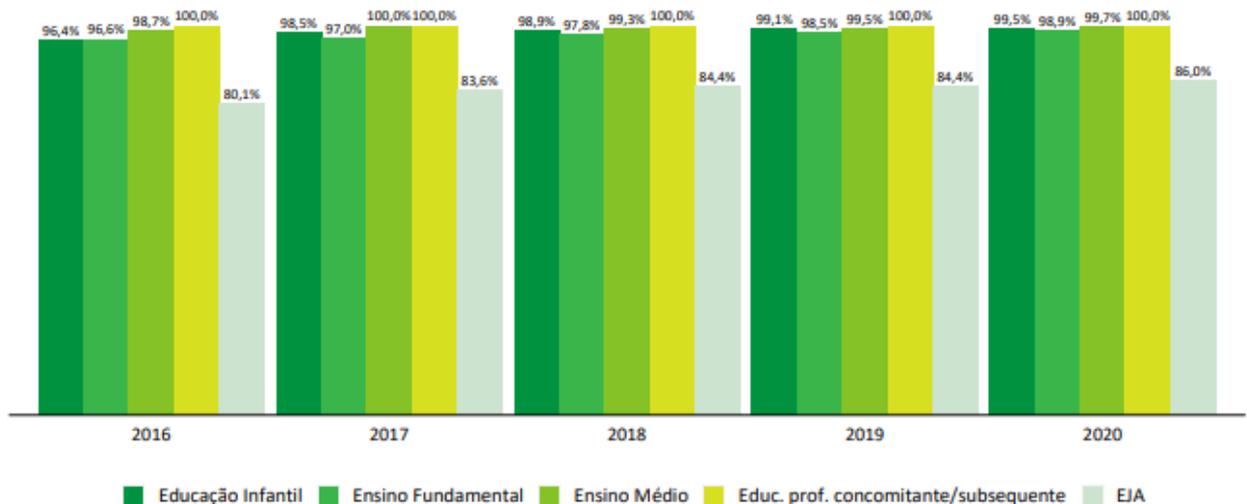
Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020. (INEP, 2021a, p. 35).

É perceptível que a abordagem do tema “inclusão” nas mídias, nos espaços sociais diversos tem contribuído de forma significativa para que as famílias se encorajem a tirar seus

filhos de casa, como era anteriormente, e se sentiram confiantes e destemidos para permitir que possam frequentar o espaço escolar entre os colegas típicos.

Quando se trata de autismo no estado da Bahia, eis os dados mais recentes:

Gráfico 2 - Percentual de crianças com deficiência matriculadas na Bahia.



Fonte: INEP (2021b, p. 36).

Em 2020, o número de crianças deficientes matriculadas na Bahia era de 102.286 pessoas, um aumento significativo (55,3%) em relação a 2016; destes, 73.746 estão no ensino fundamental (INEP, 2021b, p. 35-36). No estado, o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou altas habilidades matriculados em classes comuns aumentou entre 2015 e 2019, atingindo 98,5% no ensino fundamental. Observa-se que o estado tem um maior percentual de crianças com deficiência matriculadas do que a média nacional.

1.5. Políticas públicas e autismo na escola

Segundo Costa e Fernandes (2018, p. 205), políticas públicas são “um conjunto de ações governamentais destinadas a concretizar os fins essenciais estabelecidos pela Constituição”. A implantação e cumprimento de fato de políticas públicas efetivas para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias é essencial, pois o autismo é uma realidade que afeta seus aspectos emocional, social e econômico, e muitos não conseguem arcar com os custos e com o tempo necessários para um tratamento multidisciplinar contínuo e frequente. Por isso, as políticas públicas são importantes ferramentas para a

realização do exercício da cidadania (COSTA; FERNANDES, 2018).

No Brasil, existem legislações com respeito à inclusão de forma geral e algumas leis tratando especificamente de inclusão de pessoas com TEA, grande parte das quais foram conquistadas apenas no século XXI após décadas de luta. Em 1994, institui-se a Política Nacional de Educação Especial, que seria substituída por uma nova versão em 2008 (BRASIL, 2008). A lei reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, mas até então as pessoas com autismo não se encaixavam na regra.

A resistência social e escolar em acatar os autistas como discentes e, evidentemente, parte integrante da educação especial e inclusiva, provocou a luta de muitas famílias. Dentre elas, Berenice Piana, mãe de um autista que quis assegurar os direitos ao filho, foi a primeira pessoa a conseguir a aprovação de uma lei por meio de iniciativa popular no Brasil (AUTISMO & REALIDADE, 2020). Vendo-se como mãe de um menino autista, a busca por inclusão para o seu filho originou a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que definiu o TEA como uma deficiência. Assim, assegurou também às pessoas com autismo todos os demais direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país. O teor da lei versa sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Espectro Autista, cuja conquista é um marco para os cidadãos com TEA e suas famílias ansiosas por equidade de direitos e destituição do preconceito acerca do autismo. Para efeitos legais, os autistas a partir dessa data são considerados, oficialmente, pessoas com deficiência, já que a lei institui no parágrafo segundo que “[a] pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012), portanto, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas as de Educação Especial (BRASIL, 2012). Já em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi sancionada; e em 2020, a Lei nº 13.977/20, conhecida como Lei Romeo Mion, cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Ainda assim, em meio aos avanços, também ocorrem retrocessos. Em 2018, começava a tomar forma um documento que buscava substituir a Política Nacional de Educação Especial de 2008. Esse texto, em sua versão final, com vários itens suprimidos, tornou-se o Decreto Presidencial nº 10.502, sancionado pelo presidente Jair Bolsonaro, que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021). O texto da lei estabelece a “implementação de escolas e classes específicas para atendimento de alunos da educação especial, em contexto de aprendizagem separado dos demais educandos” (BRASIL, 2020, p. 7, apud ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 7). A lei foi amplamente criticada por diversas associações,

dentre as quais a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), que afirmou em sua nota de repúdio que:

A presente política, instituída pelo Decreto nº 10502/2020, viola um direito humano da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente, quando viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos. Ao localizar no pressuposto da inclusão ou na “insuficiência da escola” a justificativa para não garantir o direito à convivência entre as diferenças, o presente decreto estigmatiza, exclui e segrega as pessoas com deficiência. (ABRASCO, 2020.).

Após um longo processo na justiça, o decreto foi suspenso via Ação Direta de Inconstitucionalidade por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2021 (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Em outro golpe à integridade da saúde das pessoas com deficiência, a comissão do governo Bolsonaro recomendou o uso de eletroconvulsoterapia (ECT), também chamada de eletrochoque, para o tratamento de pessoas com TEA (RIBEIRO, 2021). A ECT consiste na aplicação de corrente elétrica no paciente para induzir convulsões. Apesar de ser uma prática médica legítima, ela deve ser usada com o consentimento do paciente e em casos graves, que incapacitem ou ameacem a vida do paciente, associados à esquizofrenia, catatonia ou comportamentos autolesivos e/ou agressivos (HARTMANN, 2019); não há nenhuma comprovação científica de benefícios associados a essa prática para autistas sem esses casos (BENEVIDES et al., 2020), e um relatório de 2013 da ONU considera tortura o uso desse tratamento para controlar o comportamento de pacientes (RIBEIRO, 2021).

Ademais, deve se fazer ressalvas ao aparato legal já existente que deveria sustentar as pessoas com TEA e suas famílias. A maior preocupação é o cumprimento *de facto* dessas leis; o Estado brasileiro é ineficiente tanto no cumprimento quanto na fiscalização adequada das políticas públicas (COSTA; FERNANDES, 2018), especialmente nas políticas públicas de inclusão. Marchi (2021) ressalta que

Os profissionais ligados a educação revelam fortemente a necessidade de possibilidades geradoras de procedimentos relacionados a promoção de isonomia e reconhecimento da igualdade nos processos inclusivos, ressaltam o reconhecimento da quantidade de legislação existentes [*sic*], mas enfatizam fortemente o desfasamento existente entre teoria e práticas efetivas das garantias legais. (MARCHI, 2021, p. 253).

No campo da educação, faltam incentivo e investimento em formação continuada e sistemática para os docentes e demais funcionários das escolas. Entre os pontos a serem considerados pelas escolas em um processo efetivo de inclusão dos estudantes com TEA estão:

o controle de emissão de sons altos; atividades (tais como aulas, oficinas, palestras, entre outras) que discutam a importância do respeito e aspectos do TEA. Há outros aspectos garantidos por lei, mas que faltam de forma parcial ou completa em muitas escolas, tais como: tutores especializados para acompanhamento pedagógico dos alunos, quando for necessário; recursos materiais para o bem-estar dos alunos, tais como implementação de ar-condicionado e salas de recursos multifuncionais; e atendimento e acompanhamento psicológico e pedagógico adequados.

Também é importante que os funcionários da escola respeitem as particularidades dos estudantes com TEA, com suas rotinas, *stims* e *tics*. Entender o espectro se faz necessário para minimizar as dificuldades na comunicação, cognição, interação social e alterações de comportamento, com uma grande variação dessas características de acordo com seu grau de severidade. Diante de tanta variabilidade, é imprescindível a adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente e AEE com o intuito de garantir uma diferenciada abordagem centrada nas reais possibilidades do autista.

A tão sonhada escola inclusiva é impossível se concretizar apenas com o educador regente, que, normalmente, não consegue atender às demandas individual e coletiva, uma vez que necessita cumprir os componentes curriculares estipulados para os demais alunos. No caso dos autistas, aportes específicos deveriam partir de um interesse peculiar de cada educando. Eis o papel do AEE em consonância com a família, indispensável para os avanços pequenos e cotidianos.

Em sua obra, Cunha (2019) afirma: “Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania”. Ratifica-se que a inclusão não é um processo isolado da escola, mas, sobretudo do envolvimento da família e do próprio educando que norteará a construção do PEI (Plano Educacional Individual) que o conduzirá à conquista da autonomia.

Não é raro nos deparar com conceitos distorcidos concernentes à inclusão que, ocasionalmente, é confundida com integração. Então, para cunho metodológico faremos um adendo sobre as terminologias utilizadas como sinônimos.

Mantoan (2015, p. 26) descreve “integração” como inserção de alunos com deficiências nas escolas comuns. Essa afirmação nos leva a refletir que cabe ao aluno com deficiência e seus familiares a se ajustarem em um modelo já existente. Dessa maneira, ignora-se todas as necessidades peculiares que circundam a deficiência.

A inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos

os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2015, p. 28). Entende-se que, enquanto a integração visa apenas inserir o aluno na sala existente, a inclusão é incumbida de propor uma melhor estruturação e organização para que as mudanças auxiliem e para que o processo de aprendizagem seja exitoso.

A resistência por parte dos sistemas de ensino se deve as mudanças que a inclusão provocaria no sistema. Há a necessidade de replanejar, adaptar currículos, promover atividades diferenciadas, simplificar avaliação, diminuir objetivo e isso traria um impacto na escola. Além disso, as práticas inclusivas abarcam uma questão mais profunda, que é a produção da identidade e da diferença. A orientação de prática inclusiva passa pela tolerância, generosidade e respeito. Conviver com essas diferenças é compreender” o que o outro é – ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente” (MANTOAN, 2015, p. 34), ou seja, está no outro não em mim.

A inclusão, conforme vem descrita no dicionário, abarca várias acepções cuja interpretação, por mais ampla que seja, perpassa pelo respeito a essas individualidades não voluntárias, mas intrínsecas ao indivíduo. A proposta transgressora de transformar uma escola comum em inclusiva exige uma ruptura com o tradicional e repetitivo e excludente sistema educacional, pois desconstrói o sistema atual de significação escolar normativo, elitista e produtor da diferença como algo hierarquizado e imutável.

A presença dos alunos com deficiência nos vários espaços é uma realidade porque a maioria das famílias não quer mais mantê-los no obscurantismo e na inexistência medievalista a que foram sucumbidos por tantos anos.

O docente sempre alega que desconhece o autismo e pede um auxiliar, mas o fato é de que a escola, como produtora de conhecimento e valores, não pode utilizar essa justificativa para não se empenhar em lidar com as diferenças.

A formação docente e sua formação continuada devem ser fatores inegociáveis no contexto escolar. A deficiência, isto é, o autismo, no caso aqui abordado, requer um esforço que extrapola dedicação e amor. É necessário um estudo, um preparo do corpo de professores para entender as questões humanas que são inerentes ao autista, tais como: limitação espacial e corporal, sensibilidade auditiva, palatável e tátil, além de contato visual insuficiente, ecolalia, entre outros.

Então, não basta dizer que a escola é inclusiva. Ser essa escola requer, além desse adjetivo, mudanças e ações concretas que permitam não apenas a chegada dessas crianças na escola, mas garantam sua permanência com condições adaptáveis à sua necessidade. As adequações devem se iniciar desde o momento em que a pessoa que irá ser recebida no portão, passando pelo ambiente, pela adaptação curricular e por um sistema avaliativo que seja não

apenas mais flexível, como também centralize as potencialidades dos educandos, e não apenas os déficits.

Cunha (2019, p. 61) afirma que a escola deve priorizar um currículo para a criança com autismo propostas que o levem a descobrir:

- [...] que as pessoas ao seu redor são importantes;
- Os valores da amizade;
 - O afeto, o carinho e o amor;
 - As regras sociais que ajudam memorização;
 - O convívio com outras crianças;
 - As rotinas diárias que ajudarão sua independência e autonomia;
 - A importância de compartilhar sentimentos e interesses.

Evidentemente, para uma criança típica, essas descobertas acontecem de forma natural e espontânea, todavia, isso não se aplica a uma criança com autismo. Fato é que a criança autista aprende por meio de um processo significativo, concreto e dialógico, não imperativo. Nesse cenário educativo, o professor é essencial para que essas ações inclusivas tenham sucesso. Mesmo que não tenha *a receita do bolo*, é ele o profissional mais importante da inclusão tendo ou não os mecanismos adequados para realizar essa tarefa.

Embora as possibilidades arroladas centrem na figura do docente, sabe-se que, isoladamente, sem o auxílio de alguns aparatos, capacitação, reestruturação e algum investimento, ele não poderá realizar, com sucesso e sozinho, essa missão, uma vez que tem que passar pela família como suporte e colaborador dos profissionais envolvidos para conhecer o aluno.

A educação escolar inclusiva nos anos iniciais do ensino ainda é um processo pouco estudado e investigado no Brasil. Os questionamentos envolvendo a abordagem desse tema localizados nas faculdades e centros de pesquisa ainda caminham a passos lentos e são oriundos de reflexões sobre o papel dos docentes no desenvolvimento infantil, bem como os métodos capazes de ofertar uma inclusão escolar mais efetiva.

Quando se fala em educação inclusiva, é salutar que ela se fortificou com a nova Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), e se firmou com a Convenção da Guatemala, em 2001, que preconizava a necessidade de inserção das crianças com algum tipo de deficiência no ensino regular. Tais esforços convergiam no sentido de enxergar a escola como espaço democrático e propício à convivência com as diversas infâncias e seus contextos particularizados.

Resumidamente, faz-se necessário distinguir “inclusão” e “interação”, já que há diferenças consideráveis no tocante às suas essências, uma vez que esta criança, por um lado,

de alguma maneira, precisa de se adaptar à realidade escolar; por outro, é dever da escola acolher a criança com suas limitações e fazer adaptações individuais com a intenção de inserir a criança no seio escolar.

Nesse cenário, abandona-se o vocábulo “integração” e trabalha-se com “inclusão”, cuja acepção 3 traz a seguinte enunciação: “política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais” (INCLUSÃO, 2020).

Os estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados, orientados pela normatização da LDB, devem se pautar no efetivo cumprimento da prática inclusiva, haja visto que é direito de todos o acesso à educação defendido na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Carvalho (2005) menciona a necessidade de garantir equidade na aquisição do direito de aprender e conviver com as diferenças oportunizadas no âmbito escolar. No Brasil, a mais recente regulamentação referente ao ensino é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, versa sobre a modalidade da Educação Especial que perpassa desde a Educação Infantil até o Ensino superior discorrendo sobre os mecanismos de suporte e redes de apoio utilizados pelos alunos com necessidades especiais para que frequentem o ensino regular.

Mendes (2012), por seu turno, afirma que é necessário que as escolas e docentes abandonem o desejo de uma classe homogênea, pois

A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (MENDES, 2012).

A partir daqui, far-se-á um recorte da educação inclusiva como um todo e serão enfocadas apenas as crianças que se inserem dentro do espectro autista, cuja legislação as reconhecem como necessitadas de atenção especial e, portanto, categoricamente, deficientes.

Essa regulamentação visa a garantir aos autistas o suporte necessário e individual para que tais crianças não abandonem a escola. Conforme Gomes e Mendes (2010) apud Menezes (2012), a matrícula desses infantes acabava sendo inserida em outras categorias porque o diagnóstico não era feito em tempo hábil devido a diferentes variáveis, trazendo, com isso, consequências, tais como:

[...] a falta de diagnóstico diferencial mais preciso pode levar ao

enquadramento dessas pessoas na categoria de condutas típicas, devido a presença de comportamentos típicos no autismo, ou ainda na categoria de deficiência mental, em função da alta porcentagem de deficiência intelectual associada ao autismo. (GOMES; MENDES, 2010, apud MENEZES, 2012, p. 49).

O autor ainda salienta que as falsas tentativas de inclusão realizadas sem ponderações e respeito se tornam uma perversa forma de exclusão. Além disso, ele elenca as condições necessárias a serem consideradas em um efetivo processo inclusivo educacional:

1) Conhecer e estudar as características comuns às pessoas com autismo; 2) Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado, concomitantemente com a turma comum; e 3) Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente. (GOMES; MENDES, 2010, apud MENEZES, 2012, p. 53).

Diante do mencionado, fica explícito que a inserção da criança com autismo na escola excede ao direito de matrícula em sala regular e abarca a sensibilidade, preparação e construção de situações de aprendizagem significativas, possibilidades que devem contemplar toda a rede institucional.

Para Orrú (2012, p. 37), as pessoas autistas são ainda pouco compreendidas pela sociedade, devido à falta de conhecimento sobre esta condição. Segundo a autora, o desconhecimento e a falta de informação sobre o autismo produzem certa incompreensão, fazendo com que as pessoas reproduzam conceitos deturpados sobre o assunto. Quando os indivíduos são questionados sobre o autismo, geralmente são levados a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, têm movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas são potencialmente importantes para aquisição das habilidades e situações inclusivas na educação do autista, não por fatores legais, meramente, mas por questões humanizantes concretizadas na relação entre teoria e prática. Então, a função do docente será de grande relevância, pois, com o auxílio dele, as diretrizes norteadas no papel ganharão vida e corpo, uma vez que a prática pedagógica é estabelecida pela relação sociocultural:

É na relação sociocultural que o professor conduzirá a sua prática, segundo a sua condição de atuação. Para isto, ele utilizará conhecimentos teórico-práticos, que foram internalizados nesse processo, para criar condições que o capacitem a intervir por meio da mediação no contexto de seu aluno de forma

crítica, concreta e significativa. (ORRÚ, 2012, p. 160).

Falar de educação não é somente mencionar aptidão, amor, dedicação, mas também formação adequada, salário digno, carga horária justa, e capacitação para conviver, orientar e auxiliar crianças das mais diversificadas habilidades e peculiaridades. Ao perpassar pelo processo de ensinar e aprender, existem abismos invisíveis no que tange à Educação Especial, pois ela instiga os professores e a instituição a enfrentar desafios que contemplem toda a diversidade de alunos desse público, inclusive os autistas.

Não há um método eficiente, nem uma receita pronta, ou um caminho correto e infalível que funcione para todos eles de forma igualitária. Cada autista apresenta especificidades tão particularizadas que desafiam o professor o tempo todo em suas práticas consolidadas e homogêneas difundidas pela formação que ainda está sedimentada sobre uma orientação rígida e unilateral. Todavia, é imprescindível enxergar que:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2015, p. 28).

A nossa instituição educacional, como é posta, mostra muitos sinais de esgotamento de metodologias e poucas transformações reais no tocante à educação inclusiva, e não se pode ignorar as diferenças alegando desconhecimento do tema. A exclusão escolar pode ser percebida desde a dificuldade de matrícula até a avaliação não adaptada, no entanto, a massificação do ensino e a tentativa de padronização dificultam a possibilidade de inclusão das diferenças.

É notável que o sistema escolar reluta em mudar a direção e, quando organiza disciplinas engessadas, “isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações” (MANTOAN, 2015, p. 23). A autora propõe que as categorizações entre normais e deficientes sejam extintas buscando uma transversalidade que deixe o ambiente escolar menos excludente.

Eis o impasse instaurado, porque, para se reformar a instituição, temos que reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma reforma das instituições que são conservadoras e, embora não admita, excludentes para todos aqueles não se encaixam no padrão dos parâmetros “normais”.

Sabe-se que o país tem caminhado em busca de uma prática mais inclusiva passa pela universidade, pesquisas, equipe médica, mas os professores se dizem ainda não estar preparados

para ensinar a todos os alunos. A maioria se considera inapta a ensinar alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, e as instituições não se organizam para ajudá-los a aprender.

Não se pode falar em educação sem considerar a relevância do professor na consolidação do aprendizado. A aprendizagem se dá no “chão da sala de aula”, no dia a dia, no contato e no reconhecimento das singularidades. Nesse contexto, a formação docente ainda é um questionamento significativo uma vez que “programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a, visto que não a tomam, juntamente à prática pedagógica escolar, nos, impossibilitando, dessa forma, articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 2002, p. 16).

O professor, diante de uma perspectiva inclusiva, precisa encontrar meios que reorientem sua prática pedagógica no intuito de garantir a acessibilidade do público ao conhecimento uma vez que, ele ensinando, também aprende e “mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação” (NÓVOA, 2001, p. 14). Esse processo de autoformação não incide sobre transmissão de conhecimentos, mas de uma mudança de pensamento e, conseqüentemente, da práxis.

É notório que há um desafio imenso em formar professores, porque a profissão passa por uma crise que envolve fatores variados como baixos salários, pouco incentivo à capacitação, privatização, carga horária exaustiva, dentre outros, que justificam a baixa procura pela licenciatura. São tantos motivos desanimadores que corroboram para que o professor se sinta desmotivado e cansado para se autoavaliar. A Educação Inclusiva é vista por muitos como mais um aspecto que acumularia funções e mais tarefas, porque, quando há capacitação, é feita fora do horário de trabalho e com mais acúmulo de atividades.

Diante desse cenário, a formação precisa encontrar um novo caminho que efetivamente tenha o docente como peça indispensável para a efetivação da educação regular e inclusiva. É papel da escola encontrar, em conjunto, soluções que abarquem as necessidades das crianças naquele espaço. A proposta de Nóvoa (1997, p. 70) é a de que “a formação continuada deve ajudar na mudança educacional, e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional e numa organização escolar”. São os professores que conseguem observar, delimitar e intervir nas dificuldades apresentadas pelas crianças durante as aulas, principalmente as que necessitam de um acompanhamento específico.

A formação inclusiva precisa, nesse sentido, de um profissional que seja capaz de extrapolar os preceitos existentes em busca de uma educação homogênea e que acolha as singularidades como ponto de partida. Formar um professor em sua plenitude e traduzir sua

formação em ação é um exercício de repensar o papel da universidade e como prepara seus novos professores para o enfrentamento das múltiplas realidades que os cercarão.

Nóvoa (2017) faz uma analogia sobre a importância da interação dos professores de formação distinta na cronologia temporal usando o exemplo de estudantes de medicina cujos veteranos vestem o jaleco nos novatos como se “vestissem a pele da profissão” compartilhando entre eles a responsabilidade necessária ao cuidar de vidas. Assim deveria ser na docência: o acolhimento dos antigos juntamente com o partilhamento dos iniciantes que fariam da corresponsabilidade um fator relevante na formação dos professores e no acesso ao aprendizado do público da educação inclusiva. A refuta ao sistema de “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire, nos conduz ao pensamento crítico do papel do professor como ser político.

O pensamento de que o docente precisa marcar posição, ter coragem, criticidade e responsabilidade ao ensinar é também encontrado em Greene (1982, p. 5), citado por Nóvoa (2017, p. 1129), ao afirmar que “formar uma geração de espectadores não é educá-los”. Então o docente precisa acompanhar as mudanças no que se refere à sua postura diante dos alunos com qualquer tipo de necessidade especial.

Compreende-se que a formação do professor como ser político se faz necessária em uma escola em que se pretende escolher o aprendizado significativo, e isso não se refere apenas à Educação Inclusiva. Educar, em qualquer contexto, representa também desenvolver a capacidade de análise do mundo no qual estamos inseridos.

No processo de aprendizagem, é essencial uma ação que forme os profissionais para que acolham as limitações dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro dos princípios mais humanizantes diante das diferenças entre alunos típicos e atípicos. Nosso intuito é mostrar que existem maneiras possíveis e eficazes de instigar o aprendizado; uma delas é a construção de brinquedos, por meio das sucatas, que serão ferramentas para ressignificar as vivências dessa criança e, ao mesmo tempo, de maneira natural, terão o papel de inseri-la em práticas e meios anteriormente impensados.

Por fim, pensemos, como docentes, na afirmação de Da Matta (1978, p. 9) quando ela menciona que “homem não se enxerga sozinho e precisa do outro como seu espelho e seu guia”. A escola, nesse sentido, não é espaço individual e, por isso, a interação que ela pode proporcionar às crianças com Transtorno do Espectro Autista é insubstituível. É seu papel, tanto moral quanto legalmente, redimensionar os olhos sobre a necessidade de praticar a empatia e a colaboração em prol de um aprendizado significativo.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Há no campo da pesquisa, um consenso de que a sua validação acadêmica seja validada por resultados quantitativos, qualitativos ou mistos; todavia, sabe-se que eles não se rivalizam e que, em algumas delas, apenas uma forma de apresentar seus resultados, não é suficiente para contemplar todos os aspectos que um pesquisador e a temática analisada. Nesta pesquisa, a mescla foi uma necessidade para analisar, no contexto do Colégio Alves, o Transtorno do Espectro Autismo, cujas peculiaridades o torna tão complexo e, por vezes, difícil de ser descrito.

Eis que esta pesquisa busca interpretar o comportamento interativo e o aprendizado das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambiente escolar dificultado pela pandemia da COVID-19. Brevemente, essa pandemia tem seu início na China em dezembro de 2019 e se espalha por todos os continentes. Já no dia 30 de janeiro de 2020, um surto é declarado pela OMS em função do novo vírus que viera a ser reconhecido como pandêmico em 11 de março do mesmo ano.

Isso agravava a situação de todos os seres do planeta, modificando a maneira de viver, de relacionar e de ensinar, porque o isolamento social era a única forma de prevenção eficiente da qual os cientistas dispunham para evitar a disseminação do vírus que era desconhecido e, portanto, sem medicações específicas ou vacinas. Todos os setores tiveram que se adaptar à situação imposta pela nova realidade, inclusive as escolas.

A tecnologia foi grande aliada para comerciantes (*delivery*), bancos, prestação de serviço, setor público, médicos e professores. O acesso a esses dispositivos mostrou a disparidade existente entre escolas públicas e privadas, bem como o despreparo dos professores em lidar com esse cenário tecnológico. As plataformas digitais, o custo desses equipamentos, a escassa capacitação continuada, o descaso dos governantes, a ausência das famílias nas atividades escolares foram alguns dos muitos obstáculos enfrentados pela comunidade escolar para não deixar as crianças sem o contato com o professor durante esse período que se estendera muito mais do que se pensava ou pretendesse. Soma-se a todos esses fatores a ausência de terapias e de auxílio para as crianças com TEA – foco desta pesquisa.

Os portões da escola se fecharam completamente em março de 2020 e somente em 2022 – dia 07 de fevereiro – foram abertos com aulas presenciais em sua totalidade. Ao longo desses dois anos, foram realizadas aulas on-line e, posteriormente, de forma híbrida, pela qual a pesquisa se realizou.

Ao pensar em uma metodologia que fosse suficientemente capaz de abarcar o universo das crianças autistas no contexto educacional pandêmico, várias possibilidades foram suscitadas e muitas adaptações se fizeram necessárias.

Ao mencionar crianças com autismo, fizemos uma análise que abordará os poucos dados disponíveis no país sobre autismo – mas abarcará, sobretudo, o aspecto qualitativo, no intuito de interpretar melhor as situações e os fatores que interferem no aprendizado das crianças com autismo.

Ao escolher o espaço – Colégio Alves – local de referência em inclusão na cidade - delimitou-se um caminho que elucidasse, de maneira científica, as informações coletadas ao longo da pesquisa. Assim, junto à secretaria da escola houve um mapeamento das crianças do Fundamental I e, por conseguinte, a delimitação das crianças que já possuíam laudos como pessoa com TEA. As crianças nessa etapa escolar possuem um professor por turma, acrescentando o professor de Inglês e de Educação Física. Foram encontradas oito crianças com TEA e diante disso, enviamos a cada professor da turma um questionário anônimo. A dinâmica se repetiu com os responsáveis legais por essas crianças. Houve pretensão de abordar um conjunto de informações sobre a natureza e características do autismo em crianças e para tal finalidade a opção foi utilizar o questionário como instrumento investigativo. A abordagem selecionada para esclarecer a temática desta pesquisa é o “estudo de caso”, uma vez que tal método utiliza eventos reais e parte deles para analisar de forma qualitativa o contexto em que tal situação – o autismo nesse caso – se insere.

Gil (2008) discorre sobre as possibilidades do “estudo de caso”:

- 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação;
- 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e
- 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos. (GIL, 2008, p. 58).

Assim, julga-se que o método do “estudo de caso” melhor abarcaria o autismo na escola – em casos reais – selecionada, dado que se trata de um local único, sem análise comparativa e cuja descrição será mais delimitada a situações específicas da escola, professores e crianças todas envolvidas com o autismo e sua complexidade.

A possibilidade da pesquisa não delimita ou especifica um número suficiente de casos, todavia, este trabalho embasa-se na teoria de “quatro a dez casos” que defende que eles podem ser ao mesmo tempo únicos e múltiplos (YIN, 2005). Além disso, nesta pesquisa, serão

analisadas oito crianças, oito professores e seis pais que partilham vivências diferentes de autismo cotidianamente.

Partindo das contribuições das leituras e dos objetivos pretendidos, um roteiro foi construído para que atividades e procedimentos ganhassem formato de pesquisa. Eis que um roteiro organizacional se fez necessário para a efetivação do trabalho que, de maneira detalhada, se apresenta:

1. leitura e revisão dos principais artigos e publicações sobre o autismo;
2. delimitação da unidade caso;
3. recolhimento da autorização formal da escola;
4. determinar o tamanho da amostra;
5. seleção dos instrumentos de coleta de dados;
6. determinação das técnicas de análise de dados apropriadas à pesquisa;
7. formulação dos questionários aos professores e responsáveis;
8. armazenamento das respostas obtidas e construção dos dados;
10. avaliação, análise, interpretação e discussão dos resultados;
11. construção do PE e sua padronagem;
12. revisão do texto final.

Esse protótipo de protocolo é tido como uma das formas mais seguras de garantir que a pesquisa tenha o requisito confiabilidade aumentada no estudo de caso segundo diretrizes de pesquisa (YIN, 2005).

O objetivo é propor uma discussão que pudesse ser abrangente do ponto de vista humano e condensado no tocante à metodologia e, assim, optou-se pela análise de conteúdo voltada para o campo educacional.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada dentro de um ambiente escolar em um período regular, mas devido à pandemia supracitada, as aulas não retornaram conforme o previsto, e, por isso, novos procedimentos foram adotados para se adequar ao período pandêmico, contudo, a leitura desse tema, que na verdade parte da minha maternidade, foi ganhando outros autores, experiências novas, relatos de mães, famílias que, assim como eu, tentavam se reestruturar em prol de um ser que precisaria mais de compreensão e acolhimento do que expectativas. E, assim, as minhas experiências, dúvidas e angústias conduziram-me a esta pesquisa.

Velho (1987) postula sobre as experiências pessoais que conduzem o observador pela escolha do tema e a busca por respostas, e essa foi a força motriz que norteou a pesquisadora

até aqui. Embora seus filhos tenham crescido, a curiosidade latente instigou a continuar observando em outras crianças as manifestações do autismo no mundo escolar. Assim, no Colégio Alves, embora o ambiente fosse familiar, o comportamento e a brincadeira garantiam uma oportunidade de acompanhar com outro olhar o autismo.

O ambiente escolar, como professora, ainda é familiar porque ali há vivências, compreensão, análise, interpretação e leitura das entrelinhas ofertadas também na prática com o Ensino Médio, cuja idade não impede nem cessa o estudo do transtorno. Entretanto, a experiência familiar não seria o campo empírico porque a maternidade e a docência não abarcam, isoladamente, os critérios de reconhecimento de uma pesquisa, mas asseguram uma vantagem ao tema que se propusera a descrever.

Embora o cenário fosse conhecido e até familiar, o Ensino Fundamental é um ambiente distante no quesito docência. Assim, com olhos voltados para outras crianças autistas, revisito a infância dos filhos e descreve para outras pessoas essa fase que abarca normalmente o Ensino Fundamental, demonstrando o quão importante foi o brincar – no caso específico, com sucatas – para ampliar a sociabilidade e aprendizado.

Ainda que autismo seja um tema complexo, diante da sua diversidade e da falsa sensação de homogeneidade comportamental, há uma variabilidade que dificulta estabelecer parâmetros, uníssonos para os casos. Na verdade, as subjetividades são indispensáveis e variam de criança para criança e, em hipótese alguma, apenas a abordagem quantitativa seria suficiente para analisar os eventos.

Diante desses três universos significativos – mãe, professora e pesquisadora – o desejo de compreender as apreensões cognitivas e interativas das crianças com TEA durante a infância é salutar neste trabalho. Aqui, o brincar – instrumento simbólico – é considerado como uma memória afetiva de um trabalho catártico culminado com o aprendizado através dos jogos com sucatas. Isso se deve à intenção de observar a infância autista como um lugar de compreensão, um lugar de propriedade de quem fala, um lugar de visita na memória e um passado revisitado com intenção de transcendê-lo para além dos seus domínios, corroborando, de alguma forma, para suscitar novas tensões.

As escolas, de maneira geral, ao se depararem com pesquisadores e seus interlocutores, tornam-se resistentes em permitir observações e anotações porque, posteriormente, serão analisadas por alguém que não necessariamente tem familiaridade com o ambiente e pode ler aquilo que elas, enquanto instituições hierarquizadoras, não querem revelar ou situações que não sabem ou não podem resolver.

É perceptível que o indivíduo (no caso, uma criança com TEA) ainda é visto sobre o viés classificatório, preconceituoso e estereotipado dos conceitos que fomos e ainda somos educados. Evidentemente, sabemos dos repertórios ritualísticos e repetitivos dos autistas, mas Da Matta (1978) nos alerta sobre evocar a humildade do pesquisador para que sua subjetividade não interfira na interpretação da pesquisa, cujo olhar deve estar focado em manter uma distância relativa para não comprometer a validação científica que é exigida.

Dessa maneira, independente da intenção do pesquisador, endossado pelo academicismo, suas percepções e sentimentos estarão cunhados nas entrelinhas da pesquisa porque é impossível nos livrarmos das emoções e sensações, conforme o relato:

Seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Strauss, os hóspedes não convidados da situação etnográfica. E tudo indica que tal intrusão da subjetividade e da carga afetiva que vem com ela, dentro da rotina intelectualizada da pesquisa antropológica, é um dado sistemático da situação. (DA MATTA, 1987, p. 169).

Assim, é salutar ressaltar que o comportamento do autista, aparentemente exótico, apenas precisa ser compreendido para além de sua deficiência, pois o pesquisador, imbuído de empatia e humildade, é capaz de desmitificar a ideia equivocada, disseminada e aceita sobre a incapacidade de aprendizado dessas crianças.

2.1. Metodologia

Para a abordagem metodológica será considerada, principalmente, a análise de conteúdo de Bardin (2011), cuja análise se pauta em dados de ordem qualitativa e quantitativa. Estes serão coletados através de questionário fechado estruturado, direcionado aos professores (encontrado no Apêndice A) e responsáveis (no Apêndice B) de crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculados no colégio supracitado. Os termos de consentimento e o comprovante de envio do projeto relevantes à pesquisa encontram-se em anexo.

Em seguida, os jogos pré-selecionados pela psicopedagoga para serem trabalhados *a posteriori* serão organizados obedecendo aos temas cuja relevância se faz mais urgente nas crianças com TEA, visando reforçar as habilidades mais importantes no desenvolvimento infantil. Uma das sugestões da psicopedagoga ao professor regente é que se faça, em forma de aula recreativa, oficinas que podem ser organizadas da seguinte maneira: duração de 60 a 90 minutos, a depender das reações das crianças aos estímulos das propostas sugeridas e, inicialmente, o roteiro foi sistematizado em eixos temáticos que vislumbrem trabalhar áreas mais deficitárias das crianças autistas, sendo assim sugeridas:

- 1- Coordenação motora;
- 2- Capacidade imaginativa;
- 3- Sequenciamento de números e letras;
- 4- Capacidade de planejamento;
- 5- Raciocínio lógico;
- 6- Tolerância à frustração e desafios.

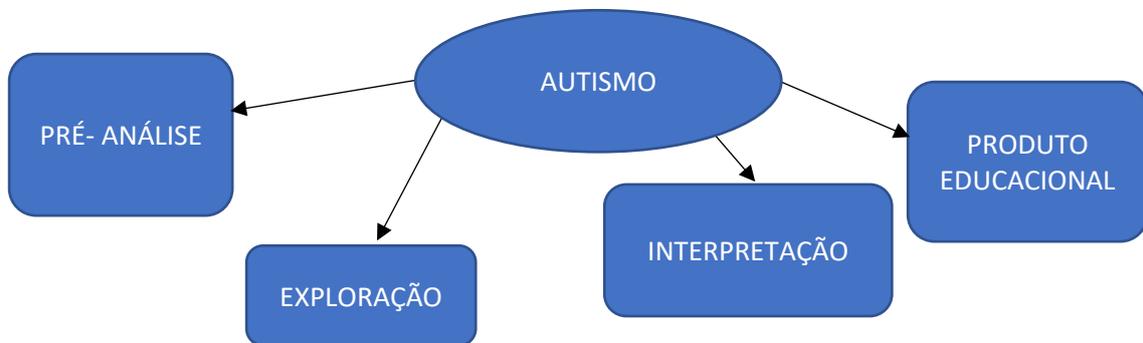
Cada turma tem sua peculiaridade e o docente deve analisar através de observação, anotação em diário de bordo tanto dos aspectos comportamentais quanto cognitivos, e as reações das crianças com autismo diante dos desafios propostos. As propostas não seguem uma ordem pré-estabelecida ou um “gabarito demonstrativo” para que as crianças sigam porque não gostaríamos que tendenciar, mesmo que involuntariamente, as possíveis intervenções ou caminhos encontrados por elas que difiram de um suposto modelo “correto”.

A concretude do material, tão defendida nessa pesquisa, passa pelo preceito do manuseio do objeto de aprendizado como caminho para desenvolver os sentidos, pois, conforme as ideias de Maria Montessori, “o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio dos movimentos e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor” (FERRARI, 2008, p. 32). Faz-se necessário enfatizar que todas as intervenções e sugestões têm como mote o uso de sucata como possibilidade de interação e aprendizado entre as crianças.

A pesquisa contou com os responsáveis de crianças autistas e seus professores (sete mulheres e um homem), cuja rotina de cuidados foi analisada por intermédio de questionários estruturados e sucintos visando ao esclarecimento do acompanhamento das crianças e a relação com a escola. É importante salientar que responsáveis dessas crianças assinaram a autorização da referida escola e foram orientados sobre a natureza do estudo através do TCLE.

Em seguida, após assinatura do termo de consentimento dos responsáveis pelas crianças, pelos professores e direção, procedemos a elaboração das perguntas que foram previamente agendadas e autorizadas pela instituição. Aprovado, o questionário foi enviado às famílias. Em última etapa, os dados coletados analisados serviram de base para descrever os resultados obtidos.

Como mencionado, a pesquisa trabalha pautada em Bardin (2016), cuja análise de conteúdo apresenta esse método dividido em etapas bem definidas como pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, conforme o organograma abaixo.

Figura 1- Organograma

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na fase de pré-análise, foram selecionados os documentos que forneceram os indicadores da interpretação final. Aqui, é necessária organização, leitura e seleção. Nessa etapa inicial, após coleta dos dados, aconteceu a fase de decodificação, contudo, os materiais, anotações e toda a coleta ficou disponível para avaliar o que é realmente útil. A seleção do referencial foi pautada em estudiosos que, de forma ampla, poderiam contribuir com o tema da pesquisa, bem como os textos utilizados pelos professores em aula ou sugeridos por eles no decorrer do semestre envolvendo temas educacionais e os fatos que a enredam.

A fase da exploração do material, por sua vez, é centrada na codificação – momento do recorte das unidades de registro e de contexto que podem ser palavras, frase, objetos, referente, personagem, acontecimentos ou o próprio documento – e categorização do material, que seguirá critérios, como: semântico, sintático, léxico ou expressivo na observação das crianças com autismo (um grito, um sorriso, um rodopiar, um encaixe de peça e tantos sinais...). Nessa fase, houve a delimitação da educação inclusiva, especificamente no tocante ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas particularidades tanto no âmbito social quanto escolar. Também houve a necessidade de discorrer sobre as políticas educacionais e formação docente como fatores inerentes ao autismo e sua chegada aos locais públicos como a escola.

Por fim, a última etapa foi centrada na interpretação dos resultados. Para tanto, a inferência foi considerada, uma vez que, conforme Bardin (2016, p. 165), a partir dela, é possível “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Então, há a presença das vozes dos professores de crianças com autismo e também dos responsáveis por eles. A verdade é que essa é uma interpretação controlada, posto que é

evidenciada a necessidade de se avaliar todo o conjunto dos elementos comunicativos que passam pelo emissor (o professor) e chega ao receptor (as crianças com TEA), uma mensagem, um comando (desafio de executar a construção de algo com sucatas), que ocorre por meio de um código (nesse caso verbal através da língua portuguesa, mas poderia ser libras, sinais, entre outros), que é percebido e verbalizado pelos pais.

Diante de todas as partes definidas e apontadas, a expectativa foi de que a significação de olhares diferentes fosse esclarecida através dos cenários mostrados, diante de nossos olhos. Espera-se que as crianças com autismo, sem ou com auxílio, possam, por intermédio da ludicidade, ouvir os comandos abstratos e transformá-los em concretos.

Efetivamente, o que se almejou foi verificar não apenas o resultado ou quantitativo, mas, sobretudo, vislumbrar as trilhas durante o percurso que os brinquedos podem suscitar, como: os empecilhos, os métodos utilizados pelas crianças diante da possibilidade de lidar com o novo, as reações diante da frustração, a capacidade de improviso, a possibilidade de interação, o desenvolvimento da criatividade, o despertar da imaginação. Enfim, auxiliar o professor a contemplar o brincar como ferramenta pedagógica possível, porque esse ato – natural e genuíno – extrapola o brinquedo.

Este estudo não apresentará receitas mágicas, mostruário, catálogo ou manual rígido sobre como brincar ou ensinar uma criança com autismo a se expressar de maneira uniforme dentro dos padrões esperados. Pretende-se apenas discorrer sobre as possibilidades e condições viáveis de auxiliar o desenvolvimento das crianças com TEA por meio da espontaneidade, sem roteiros extensos ou decoreba desnecessários. Diante da dificuldade de se estabelecer o pensamento abstrato, os jogos reciclados podem ser repensados, recriados e explorados, de forma que os indivíduos com TEA se apropriem desses conceitos, pois “apropriar-se é vir a ser, e ser, simplesmente, é a chave para a autoconfiança e o relaxamento necessários para o processo criativo” (MACHADO, 2007, p. 39).

2.1.1. O campo da pesquisa

A cidade escolhida para desenvolver a pesquisa é a cidade de Guanambi, na Bahia, em um colégio particular que abarca alunos desde a educação infantil até o médio. A referida cidade é o local onde a pesquisadora reside e trabalha, fator este determinante na seleção do *lócus*. Este colégio em específico foi o único que aceitou as condições mínimas e termos para o

procedimento adequado da pesquisa, tais como: liberação de visita, observação e interação livre com a equipe pedagógica.

O município de Guanambi é localizado no Alto Sertão baiano, pertencente à mesorregião Centro-Sul baiana; e é limitado pelos municípios de Caetité, Candiba, Igaporã, Palmas de Monte Alto, Pindaí e Sebastião Laranjeiras. A cidade fica a 798 km da capital Salvador, e tem altitude de 525 metros em relação ao nível do mar (SANTOS, 2004, p. 43). O município possui 1.272,366 km² de área territorial e uma população estimada em 2021 de 85.353 pessoas (IBGE, 2021).

Quanto à educação, Guanambi teve uma pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,9, nos anos iniciais, e 4,2, nos anos finais, do ensino fundamental em 2017. Esse desempenho fica abaixo da média nacional, mas acima da média estadual. Em 2020, 11.831 matrículas escolares foram realizadas no ensino fundamental na cidade, número que inclui as crianças com deficiências e/ou transtornos (IBGE, 2021). Os dados referentes ao município são insuficientes para que tenhamos um panorama confiável, conforme se vê na tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de atendimentos da educação especial em Guanambi no ano de 2018.

Número de usuários atendidos no Serviço	APAE	APADA	Total
Crianças de 0 a 6 anos, com deficiência	---	---	---
Crianças de 7 a 14 anos, com deficiência	04	---	04
Adolescentes de 15 a 17 anos, com deficiência	09	---	09
Adultos (18 a 59 anos) com deficiência	98	16	114
Idosos (60 anos ou mais) com deficiência	---	---	---
Idosos (60 anos ou mais) dependentes pela idades, sem deficiência	---	---	---
Total de pessoas atendidas no Serviço	111	16	127

Fonte: APAE, APADA / 2018

Fonte: Guanambi (2019).

Na cidade, existem dois estabelecimentos de educação especial, a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde quatro crianças de até 14 anos são atendidas (GUANAMBI, 2019). Não se sabe se alguma delas é autista e não há dados sobre a rede de ensino comum. Com isso, nota-se uma significativa e grave defasagem na notificação de não apenas crianças com TEA, como de crianças com deficiências em geral. Considerando a estimativa citada anteriormente de que 1% da população tem TEA, Guanambi teria por volta de 853 pessoas com autismo, o

que equivale a 1% de 85.353, números esses que não têm correspondência com os dados fornecidos.

2.1.2. A escola selecionada – Colégio Alves

A instituição escolhida tem mais de quatro décadas de tradição em educação privada na cidade de Guanambi, sendo uma das maiores representantes do setor. Atualmente, como muitas outras, trabalha com sistema único de ensino de uma plataforma específica conveniada. A escola tem na gestão uma mulher – fator comum às demais escolas sondadas para a pesquisa – que conduz as decisões centrais e significativas da instituição. A coordenação geral e as outras são exercidas também por mulheres que se organizam para o bom andamento dos segmentos distintos que vão desde o Infantil até o Ensino Médio.

A escola selecionada é mostrada em panorama geral no quadro abaixo:

Tabela 2 - Panorama geral da instituição.

Distribuição dos integrantes do ambiente escolar	Quantidade
Alunos matriculados na escola	887
Turmas no turno matutino	44
Alunos em processo de inclusão	60
Pessoas autistas	18
Autistas no Fundamental I	10
Profissionais na escola	95
Professores na escola	54
Professores do Fundamental I	17

Fonte: Secretaria da escola, campo de pesquisa.

A seguir, o quadro mostra a estrutura física da escola, revelando a configuração de suas dependências. A instituição é estruturada em três pavilhões, sendo um do Infantil na parte inferior, um para o Fundamental II, com dois andares, e um para o Ensino Médio, também com dois andares.

Tabela 3 - Infraestrutura da escola.

Tipo	Quantidade total
Banheiros de professores	2
Banheiros infantis	2
Banheiros	4
Cozinha	1
Depósitos de material	4
Pátios cobertos	3
Pátio não coberto	1
Parquinho	1
Piscina	1
Sala da direção	1
Sala da secretaria	1
Sala de digitação	1
Sala dos professores	1
Sala de leitura	1
Salas de aula	44
Salas da coordenação	2

Fonte: Secretaria da escola, campo de pesquisa.

2.1.3. Os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são crianças matriculadas no Colégio Alves e que apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que possuem idade variada entre 7 e 10 anos de idade e terão por questões legais e éticas os nomes suprimidos. Todos são meninos brancos, de classe média a classe média alta, cujos pais conseguem manter uma rotina de acompanhamentos terapêutico e psicológico mais próximo perto do sugerido pelos profissionais particulares, pois o SUS oferta uma quantidade mais limitada de sessões, de apenas uma vez por mês. Os sujeitos da escola particular, em princípio, dispõem de melhores

condições de análise do uso de sucatas e aprendizagem uma vez que têm um acompanhamento mais completo, fator que interfere nas condições de aprendizado das crianças com autismo.

Os sujeitos secundários³ compreendem aos professores, colaboradores e a todos que contribuem no cotidiano dessas crianças e que direta ou indiretamente participam das atividades rotineiras das crianças dentro do espaço escolar.

Importante salientar que a escola é um espaço de muitos agentes e, na medida necessária, os funcionários, do porteiro à direção, serão mencionados com nomes fictícios, assim como as crianças que são partícipes da rotina e da vida das crianças com TEA e que foram devidamente autorizados pelos responsáveis por meio do TCLE (Anexo 4).

2.1.4. Os instrumentos de coleta de dados

As etapas da parte da pesquisa contam com um cabedal de exigências que antecedem a prática. Ao selecionar o local, foi solicitada a autorização da direção da instituição de forma oralizada e, posteriormente, enviada uma carta que continha o objetivo da pesquisa e do pesquisador. Mediante tal autorização, houve a necessidade de que, juntamente com a escrita, se desenvolvesse, para a formação do *corpus* da pesquisa, algumas observações previamente agendadas. Depois da ciência de que viveríamos um período indefinido, as aulas cessaram de maneira presencial e isso dificultou bastante o andamento da pesquisa no tocante à observação de campo.

Diante da complexidade do transtorno e do “apagão” dos números oficiais, optou-se pelo método qualitativo por acreditar que ele “proporciona melhor visão e compreensão do problema” (MALHOTRA et al., 2005, p. 113). Nesse sentido, a mostra é tomada por um número pequeno de casos.

Um entrave significativo foi o período on-line, cujas crianças não participavam das aulas com regularidade e os relatos dos pais é de que não conseguiam se adaptar e omitir toda a observação pretendida inicialmente.

A observação segundo Gil (2008, p. 100) “apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”, pois o pesquisador pode se integrar ao grupo pesquisado para anotar, analisar, refletir, escrever e descrever os fatos observados que auxiliarão na análise. Nesta pesquisa, optou-se por uma observação não participante – ou seja, o pesquisador está em contato com o

3 Os sujeitos secundários também tiveram o nome verdadeiro ocultado para preservação de sua identidade.

grupo pesquisado, mas não se envolve nas situações observadas (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 78).

Os autores Marconi e Lakatos (2011, p. 78) defendem a observação como importante no processo de pesquisa, uma vez que “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”. Com o intuito de verificar com mais precisão as práticas docentes inclusivas mais eficientes, será ainda elaborada uma entrevista estruturada com perguntas de múltipla escolha que objetivam verificar os conceitos de inclusão, autismo e práticas docentes.

Diante do cenário, a utilização de um breve questionário semiestruturado, via *Google Forms*, foi o instrumento mais pertinente. Simultaneamente, foram direcionados aos responsáveis e aos professores das crianças com TEA respondidos de forma anônima para assegurar maior tranquilidade para responder aos questionamentos sobre a vida no ambiente familiar e escolar. Conforme Malhotra et al. (2005), “[u]m questionário é um conjunto formalizado de perguntas para obter informações do entrevistado” (p. 228). Para Gil (2008, p. 121), o questionário “é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”.

A pesquisa aqui desenvolvida não tem preocupação central de quantificar dados, mas de refletir e suscitar possibilidades sobre essa teoria impeditiva de aprendizagem que cerca o autismo e seus familiares. Para Minayo (2001, p. 14), 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. Portanto, os dados serviram para uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem e as nuances que circundam a criança autista.

2.2. O ato de brincar, brincadeira, jogo e brinquedo: conceitos e nuances

A comunicação acontece por vários processos que vão desde a comunicação verbal, escrita, gestual e, no mundo infantil, por intermédio das brincadeiras cujas reproduções imitam o cotidiano, ou seja, por meio das imitações, as crianças brincam de casinha, mamãe, filhinha, carrinho, bola e ações do cotidiano. Essas atitudes facilitam a construção de um pensamento que auxilia na autonomia, criatividade e interação entre os participantes.

A ludicidade deve ser incentivada na infância, já que o brincar é uma atividade prazerosa necessária para outras habilidades futuras. As regras vivenciadas na coletividade são importantes para resolver conflitos e estimula a compreensão de pontos de vistas diferentes bem

como maneiras divergentes de se resolver um problema. Assim, é inegável a importância do brincar para os desenvolvimentos físico, emocional e cognitivo da criança.

Escritores convergem no intuito de enfatizar a unanimidade da importância do brincar durante a infância – que ocorre de forma natural e espontânea – e os efeitos benéficos que esse ato produz para o desenvolvimento da criança desde o momento de seu nascimento e vai se aprimorando conforme a maturidade e faixa que vão avançando.

Os conceitos que abarcam brincar, jogos, brincadeiras e brinquedos se misturam ao longo dos tempos e até o presente ainda são tratados como sinônimos, todavia, se recorrermos ao dicionário e a alguns estudiosos, essas delimitações tênues se desfazem. O vocábulo *brincar* traz consigo algumas definições que serão elencadas abaixo:

Segundo o dicionário, brincar significa: “Divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; simular situações da vida real; distrair-se, folgar, recrear-se” (MICHAELIS, 2022).

Nota-se, aqui, a concisão de um conceito que será estendido na visão de Oliveira (2000), isto é, o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. Nesse sentido, verifica-se que as interações proporcionadas pelo brincar extrapolam a individualidade a partir do momento que precisam interagir com os semelhantes e com o espaço que as rodeiam. Assim, elas desenvolvem importantes habilidades como a atenção, memória, resolução de conflitos, imitação, criatividade e isso amplia a formação da personalidade, o desenvolvimento da afetividade, sociabilidade, cognição e empatia.

Conforme Vygotsky (1998), é nas relações com os semelhantes – humanos – que as atividades como brincadeiras assumem vital importância na análise do processo de constituição dos indivíduos cujo privilégio nos difere dos demais seres. O autor assume que as brincadeiras não servem apenas para satisfação instintiva, mas as considera como uma expressão e apropriação dos papéis e das responsabilidades que nos faz apropriar do mundo por meio da vivência simbólica, dado que as atividades lúdicas permitem enunciar emoções, significados, atitudes e conhecimentos.

Vygotsky (1998) partiu do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. O autor refere-se também à brincadeira como uma forma de expressão, além de propiciar a apropriação do mundo das

relações, das atividades e dos papéis, bem como das responsabilidades dos adultos.

Essa habilidade de a criança de interagir, idealizar, planejar, apropriar-se de conhecimentos nasce por meio do brincar, ou seja, por intermédio da brincadeira e das atividades lúdicas, a criança vivencia, ainda que de forma simbólica, circunstâncias vividas pelo adulto, reconstruindo emoções, conhecimentos, significados e atitudes. O escritor não distingue com detalhes brinquedo, jogo ou brincadeira, mas fica nítido que se refere ao “faz de conta”, em que o objeto também age sobre o indivíduo e não apenas o indivíduo sobre o brinquedo, ou seja, trata-se de uma relação dialética. Kishimoto (1993, p. 45) vai um pouco além ao apontar que o “brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação aprendendo a simbolizar”.

Brincadeira é definida por Nallin (2005, p. 13), por seu turno, como uma “atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Já Vygotsky (1998, apud CAMPOS, 2009, p. 18) define a brincadeira como: “[...] uma ‘situação imaginária’, cujas noções de realidade são construídas em conexão com o objeto que da representação chega à lógica. Durante as brincadeiras as noções de liberdade e pensamento imaginativo se desenvolvem de forma espontânea”.

Ainda a respeito da brincadeira, Oliveira (2002, p. 160) afirma que:

Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal. É comum entre os autores o papel da brincadeira na infância uma vez que é fator de relevância indiscutível para propiciar a interação entre as crianças e permitir que construam conhecimentos de sua própria realidade bem como também retratar a maneira que elas captam, vivenciam e sentem as situações que as circundam.

Ainda nesse contexto de brincar e brincadeiras, faz-se importante refletir sobre os jogos e as brincadeiras no intuito de se focar nos fundamentos dessas acepções. A definição de jogo, segundo o dicionário Michaelis é:

1. Qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo.
2. Divertimento ou exercício de crianças em que elas demonstram sua habilidade, destreza ou astúcia.
3. Essa atividade, quando diferentes indivíduos ou grupos de indivíduos se submetem a competições em que um conjunto de regras determina quem ganha ou perde.

4. Competição ou passatempo desse tipo, em que de ordinário se arrisca dinheiro ou qualquer outra espécie de bem: Perdeu tudo no jogo. (MICHAELIS, 2022, s.p.).

Huizinga define jogo como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Muitas vezes, os professores tendem a separar o trabalho do jogo na realidade escolar, deixando de envolver essa indispensável ferramenta no processo de aprendizado, delimitando-as apenas aos poucos momentos de recreação.

Kishimoto (1998, apud BUENO, 2010) esclarece que, embora o jogo, o brinquedo e as brincadeiras tenham semelhanças e se misturem ou até se confundem, o jogo contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução: “Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar.” (BUENO, 2010, p. 25). É uma atividade mais estruturada, com regras explícitas e determinadas previamente e podem ser utilizadas tanto por crianças como por adultos. São exemplos de jogos: o jogo de cartas, botão, dominó.

Este trabalho versa sobre os brinquedos e jogos construídos, exclusivamente, com sucatas, uma vez que se entende à importância da ludicidade e de redescobertas e uso desses artefatos por vezes ignorado pela criança com autismo visando estabelecer com ela um vínculo provocador da curiosidade, criatividade e conhecimento.

2.3. O brincar com sucatas e o TEA

O ato de brincar – comum na infância – é tematizado com uma abordagem diferente nas crianças com autismo, uma vez que o imaginário é “pobre” em fantasiar, simbolizar, concretizar. Para sanar essa falta, a entrada na escola deve ser pensada em contextos que possibilitem a assimilação de forma interdisciplinar. Além disso, os recursos terapêuticos também são fonte de estratégias comportamentais e psicossociais no tocante à modulação de comportamentos considerados inadequados ou imaturos nas crianças com TEA. Dessa maneira, brinquedos confeccionados com sucatas são artefatos que possibilitam intervenções no desenvolvimento cognitivo e social estimulando as habilidades necessárias a essas crianças.

Neste sentido, os brinquedos podem auxiliar, de forma mais prazerosa e motivadora, o desenvolvimento de habilidades específicas conforme a preferência da criança tanto em ambientes estruturados quanto familiar. Os brinquedos sugeridos devem ser analisados mediante às particularidades de cada criança, ao se ter em vista que os autistas apresentam muita sensibilidade sensorial que podem gerar desconfortos táteis, olfativos, sonoros e palatáveis desencadeadores de crises.

Na escola, a disponibilização desses brinquedos deve considerar o local mais calmo, menos luminoso e barulhento para que a atividade proposta seja bem sucedida. É importante sinalizar à criança o tipo de atividade lúdica que será executada, sua finalidade e durabilidade para que não gere ansiedade desnecessária, pois a maior parte dessas crianças são inflexíveis diante de situações inesperadas e desconhecidas. Diferentemente de casa, a escola propicia o compartilhamento de sensações com seus pares em etapas distintas. Junto às demais crianças, a vivência corrobora para interação social das crianças típicas e atípicas.

Esses momentos de compartilhamento propiciam que as crianças com TEA socializem com seus pares e que vivenciem momentos estimulantes e desafiadores ao brincar e aprender com o outro. Obviamente esses momentos interativos precisam ser mediados por um adulto que oportunize o enfrentamento dos desafios que as crianças autistas têm dificuldade, tais como esperar a sua vez, imitar, fantasiar, criar histórias, e, nesse sentido, os brinquedos têm fundamental função se corretamente ofertados.

A utilização de atividades lúdicas é importante no universo educacional como recurso pedagógico acessível que intensifica a consciência social, a tolerância à frustração, o contato visual, o que possibilita desenvolver a cognição e sobretudo habilidades as motoras e sociais comprovadamente deficitárias em crianças com autismo. Outro fator que merece ser mencionado é o econômico, por isso, a sucata se apresenta como matéria prima acessível e abundante para a confecção dos brinquedos além de considerar que criar a partir de material descartável é um “desafio à nossa capacidade”, “uma proposta de mudança” e um “convite à aventura” (CUNHA, 1988, p. 25).

Utilizar a sucata, aparentemente inútil, no contexto escolar, é assegurar a possibilidade de atribuir novas funções àquilo que era desprezado pela sociedade e acumulado em lixos domésticos ou aterros nas cidades. A intenção é potencializar o reinventar de um mundo onde materiais reciclados são reaproveitados e ressignificados conforme cabeça de cada criança, pois a criatividade é a mola propulsora que permite a professores e alunos típicos e atípicos uma fuga na tentativa frustrada do ensino reprodutivo bancário estereotipado sedimentado em receitas previamente estabelecidas.

O Sucatário, nome dado ao produto educacional, surgiu como proposta interventiva no intuito de ofertar opções lúdicas com baixo custo para as professoras e famílias de crianças com autismo que desconhecem as potencialidades da sucata e se sentem travadas frente ao custo dos recursos industrializados.

O catálogo é fruto maduro de uma pesquisa que se iniciou há 2 anos de maneira formal, todavia, tem sua existência cravada no ano de 2004 em função de brincadeiras realizadas com os filhos autistas da pesquisadora e que sempre existiram como artefatos caseiros ou pedagógicos para o aprendizado.

A experiência pessoal se concretizou com a realização desse projeto construído de forma lenta, simultânea e gradual associando maternidade e docência. O passo inicial foi observar e selecionar as sucatas presentes em casa e que eram jogadas no lixo com tampinhas, garrafas PET, palitos de picolé, jornal, rolo de papel higiênico, pregadores de roupas, enfim uma gama de coisas aparentemente inúteis que são guardadas em sacolas e caixas plásticas em casa. A esse acúmulo de materiais com intenção de montar brinquedos, Machado (1999) chamou de sucatário – inclusive como proposta para escolas – e o elencou como fator motivador para as crianças realizarem o manuseio e a transformação dos materiais.

O catálogo sugerido é mais um caminho prático e direto para iniciantes ou desconhecedores do universo autista e que visa a ofertar tanto aos professores quanto aos pais sugestões de construção de brinquedo – sucata que possa desenvolver uma série de habilidades que as crianças com TEA não dispõem de maneira natural.

O estímulo é direcionado e adquirido por meio de jogos e brincadeiras que despertam o interesse inicial nas crianças e, de maneira agradável e lúdica, conduzem a um aprendizado significativo e concreto.

2.4. Sucata como recurso pedagógico: a construção dos protótipos

A parte prática inicialmente proposta fora alterada não apenas em virtude da disseminação do vírus e de suas variantes, como também do temor dos pais em enviar novamente suas crianças ao espaço escolar, ainda que os protocolos exigidos fossem adotados pela instituição.

As informações originárias deste estudo através de observação, questionário e experiências foram sintetizadas em um catálogo ilustrativo confeccionado com o auxílio de

Jaqueline Campos⁴, que adota brinquedos de sucata em suas intervenções para organizar as demandas mais necessárias com a criança autista na cidade de Guanambi, na Clínica Integra. Atualmente, Jaqueline mantém apenas a função de psicopedagoga no espaço e essa é sua tarefa em tempo integral. Ela assiste seus pacientes na escola apenas quando é necessário e se afastou da parte escolar para melhorar sua prática com cursos específicos na área de educação inclusiva. A clínica atua na cidade com especialistas diversos, todos voltados para o atendimento de crianças com autismo sendo composta por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricista reunidos em um espaço único e com atendimento privado.

Assim, frente às habilidades mais comprometidas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, as propostas com os brinquedos foram construídas para contemplar as demandas apontadas como mais recorrentes e significativas. A construção de demonstrações desses protótipos foi confeccionada pela pesquisadora e norteadada pela orientação da psicopedagoga.

As atividades foram pensadas como possibilidade de refletir o aprender brincando já que “o brincar é fonte de vida para a criança, ganha sentido nessa proposta, pois o sonhar e o criar passam da reflexão à prática, e nos dizem das possibilidades, aquém e além do reconstruir permanente em educação” (MACHADO, 2007, p. 11). Nesse pensamento, fundamenta-se a ideia da confecção de jogos e brinquedos que, posteriormente, poderão ser construídos por ele, com eles e para eles.

Em seguida, os jogos pré-selecionados foram organizados obedecendo aos temas cuja relevância se faz mais urgente nas crianças com TEA, visando reforçar as habilidades mais importantes no desenvolvimento pleno dessas crianças.

Os materiais para a realização das atividades propostas foram coletados com antecedência para que pudessem ser separados e higienizados devidamente antes da manipulação. Ao iniciar os trabalhos de construção, as sucatas são separadas e higienizadas para manuseio seguro, de forma a evitar intercorrências alérgicas ou de saúde no futuro.

Na comunidade escolar, há um mito de que, inevitavelmente, o processo inclusivo é sempre de alto custo pedagógico e emocional. Porém, Galvão Filho (2009) contraria essa vertente, ao elencar que brinquedos artesanais, reciclados e simples colaboram muito para facilitar o processo de aprendizagem. Tal pensamento é compartilhado por Orrú (2012), que salienta que a “Comunicação Alternativa”, por meio das mais rudimentares até as altas tecnologias disponíveis, auxiliam os autistas com ou sem ajuda de outrem: “Acreditando que a

⁴ Pedagoga e psicopedagoga, especialista em autismo, cuja menção do nome verdadeiro e colaboração na elaboração do sucatário, foi autorizada e consta no Anexo 7.

maioria das famílias não dispõem de recursos sofisticados para o acompanhamento de seus filhos a brincadeira ainda e sempre serão um recurso acessível na Educação Infantil.”

Os jogos e brincadeiras, que tanto se destacam na contemporaneidade, acompanham a sociedade desde a sua constituição (DALLABONA; MENDES, 2004) e se tornaram representação de símbolos, valores, hábitos e costumes (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Como ferramenta de educação inclusiva, os jogos recicláveis suscitam temas que extravasam o cognitivo e abarcam cultura, moda, valores, criação e meio ambiente. Trabalhar com jogos inclusivos promove a ânsia de criar e recriar do indivíduo, e mesmo lhe dando um brinquedo pronto, ele tem a possibilidade de desmontar para estudá-lo e analisá-lo muitas vezes (BRUNELLO et al., 2010).

As brincadeiras, tão comuns na infância, não permeiam o imaginário autista com tanta facilidade e precisam de um estímulo extra que pode ser desenvolvido com jogos elaborados ou montados com sucata. Segundo Brunello et al. (2010), “jogos recicláveis são objetos construídos artesanalmente, utilizando-se materiais como madeira, papel, lata, plástico e outros de uso cotidiano que teriam como destino o lixo”. A montagem de tais jogos podem ser feita por área de interesse do educando que aprenderá sobre outros temas geradores como meio ambiente, cooperação, empatia, espera e partilha.

Segundo Machado (1994), sucata é “qualquer coisa que perdeu seu uso original, que se quebrou, que não serve mais ou que não tem significado”. Dessa forma, a pretensão é mostrar que o manuseio de todo esse material (papelão, garrafas PET, palitos de picolé, parte interna do rolo de papel higiênico, revistas velhas, pedaços de papel, utensílios de cozinha descartados, canudinhos etc.), principalmente para as crianças com TEA, visa proporcionar melhora na coordenação motora, na capacidade imagética, e integração corroboradas para o aprendizado significativo.

O processo de inclusão de alunos autistas é trabalhoso, mas gratificante. É a parte inicial de um percurso duradouro e ainda desconhecido, todavia, sabe-se que passa pela formação do professor com o intuito de flexibilizar seu plano de aula e atender melhor as especificidades de cada autista.

2.5. Produto Educacional

Na área de ensino, chama-se Produto Educacional (PE) “o resultado tangível oriundo de um processo gerado através de uma atividade de pesquisa podendo ser realizado de forma individual ou em grupo” (RIZZATTI et al., 2020, p. 4). A ideia é de que o PE, fruto do presente

estudo, seja capaz de minimizar a problemática apontada como mote da pesquisa e que possa ser reproduzida por outros docentes que vivenciam situações semelhantes ao público-alvo a que se destina; no nosso caso, às crianças com autismo.

Nesta pesquisa, a proposta do PE configura-se como material didático segundo a CAPES (2019), que o define como:

Propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficina; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios, objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais e afins; entre outros. (RIZZATTI et al., 2020, p. 5).

O PE desenvolvido consistirá em um catálogo com atividades práticas oriundas de sucatas para estimular o aprendizado das crianças com autismo e possibilitar a transformação do conteúdo abstrato em aprendizado concreto.

A parte inicial para se pensar um Produto Educacional emerge das necessidades ou lacunas surgidas no cotidiano de uma vida observada em espaço formal ou informal de convivência e estudo. No caso deste trabalho, a ideia inicial tem cunho particular conforme mencionado anteriormente, mas também docente. Ao me deparar com atividades que pudessem colaborar no aprendizado tanto dos meus filhos com autismo quanto com os alunos também com autismo.

Assim, não se adota aqui a visão equivocada de que essa qualificação tenha cunho tecnicista cujo objetivo seria apenas desenvolver um PE; acreditamos, pois, que ela extrapola esse conceito arraigado de preconceito e busca alternativas de responder como as crianças com autismo aprendem ou podem aprender por meio da prática.

Assim, conforme Batalha (2019), é necessário investir na produção de algo que envolva a reflexão sobre o problema educacional vivido pelos professores em uma dada realidade escolar. As crianças com autismo e outras deficiências sempre representam uma dificuldade de adaptação aos métodos tradicionais e, por inúmeros motivos, ficam à mercê de tentativas teóricas sobre seu desenvolvimento. O uso de sucatas é uma sugestão de inúmeras atividades práticas que podem melhorar o aprendizado e interação das crianças, principalmente as crianças com autismo frente à dificuldade de abstração.

A construção do catálogo, *a priori*, seguiu essas etapas descritas abaixo:

- 1- Aplicação do questionário aos docentes (será anexado, *a posteriori*, com sugestões da banca já inclusas);
- 2- Mapeamento das respostas direcionadas às áreas mais comprometidas pelo autismo;
- 3- Tabulação das especificidades;
- 4- Consultoria com a psicopedagoga para propostas interventivas;
- 5- Seleção das atividades a serem executadas;
- 6- Listagem das sucatas necessárias;
- 7- Separação dos materiais secundários;
- 8- Confecção dos protótipos;
- 9- Fotografar a prototipagem;
- 10- Redação e confecção do material para digitalização;
- 11- Produção final do catálogo, chamado de Sucatário.

Obviamente, essas etapas estão descritas no sucatário, para que qualquer interessado possa manusear, analisar o *corpus* de forma efetiva e didática com imagens, tabelas e quaisquer outros detalhes que se fizerem pertinentes para sua aplicação.

A produção do conhecimento reunido no produto desenvolvido é o resultado de uma aspiração materna e docente convertida em um catálogo cuja teoria foi construída com experiências também pessoais e profissionais. Assim, diante do aumento progressivo do diagnóstico de autismo, acredita-se que essas experiências podem se expandir para outras mães que, assim como eu, não saibam como treinar as habilidades necessárias.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados os dados retirados dos estudos sobre Autismo e aprendizagem – casa e na escola - que constituem o cerne desta pesquisa quali-quantitativa. oferta uma base metodologia que visa a contribuir com a área educacional – especificamente a inclusiva, no intuito de, por meio do cunho teórico e levantamento de dados, buscar respostas que pairam sobre a inclusão e o município.

Com o objetivo de juntar evidências científicas e associá-las ao lugar no qual a pesquisa se efetiva, é apresentado, com o auxílio da análise de conteúdo – método de análise – um recorte da realidade que circunda as escolas particulares da cidade de Guanambi.

Ao atingir a fase nomeada por Bardin (2016) de “codificação”, isto é, o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”, faz-se necessário elucidar que os dados foram arrolados e transformados em gráficos para que as respostas recorrentes permitissem inferências.

Assim, cada gráfico foi acompanhado por reflexões cuja fundamentação só foi possível considerando a frequência com que as respostas se repetiam, se confrontavam ou se abstinham.

Os questionários – tanto para professores quanto para responsáveis – foram elaborados se atentando para o uso da linguagem simples e direta, questões de múltipla escolha em sua maioria e apenas uma dissertativa e opcional para aqueles que quisessem acrescentar algum comentário e sem identificação. Faz-se importante mencionar que os questionários são distintos porque a natureza das perguntas para os responsáveis e professores tem objetivos de diferentes naturezas.

A distribuição e recolha desses questionários contou com um colega da escola que fez esse trabalho para evitar possível constrangimento ou medo de identificação e retaliações ou comentários desagradáveis por parte de colegas ou direção.

A análise se divide em duas partes: uma sobre os dados fornecidos pelos professores e outra, com dados fornecidos pelos responsáveis e ambos comentados pela pesquisadora. Evidentemente, trata-se de um recorde e isso não significa retratar uma realidade irrefutável, mas fornece pistas importantes sobre o que se pode entender de educação inclusiva, como ela se efetiva, o que funciona e o que deve ser melhorado.

3.1. Perspectivas dos professores

O olhar dos docentes – em sua maioria mulheres- é analisado sobre o aspecto qualitativo em relação às condições de trabalho, acompanhamento familiar e formação continuada. Na totalidade, foram enviados 10 questionário e 8 retornaram à pesquisadora. As questões suscitadas visam à uma melhor compreensão do cenário escolar no qual os docentes estão inseridos.

A primeira pergunta foi: Trabalha ou já trabalhou com alguma criança autista? Se sim, há ao menos um auxiliar na escola?

Gráfico 3 - Docência e autismo (Questão 1)

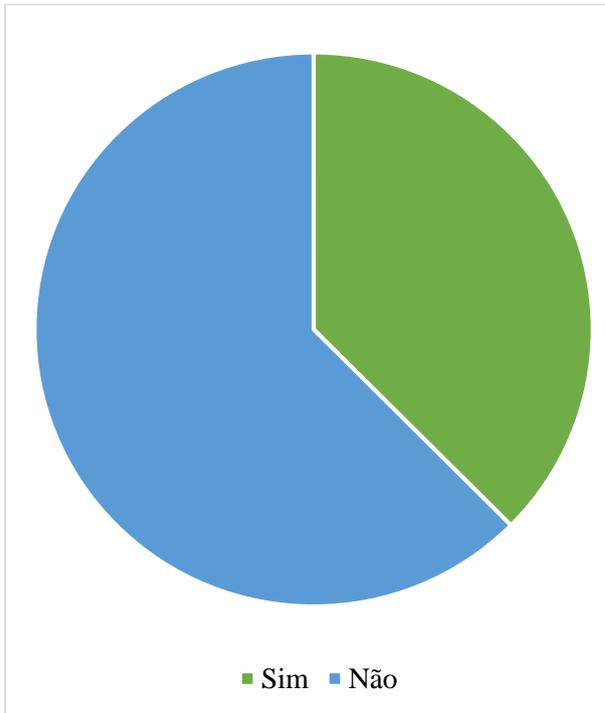


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pergunta suscitada esclarece que os professores que atualmente trabalham com crianças com TEA na referida escola contam com o cumprimento da Lei nº 12.764/2012, que garante a presença de um auxiliar para um melhor atendimento às crianças, conforme especificado nos relatórios apresentados à instituição. Sete professores responderam que sim e que há um auxiliar na escola, e um respondeu que sim, mas que não há um auxiliar na escola.

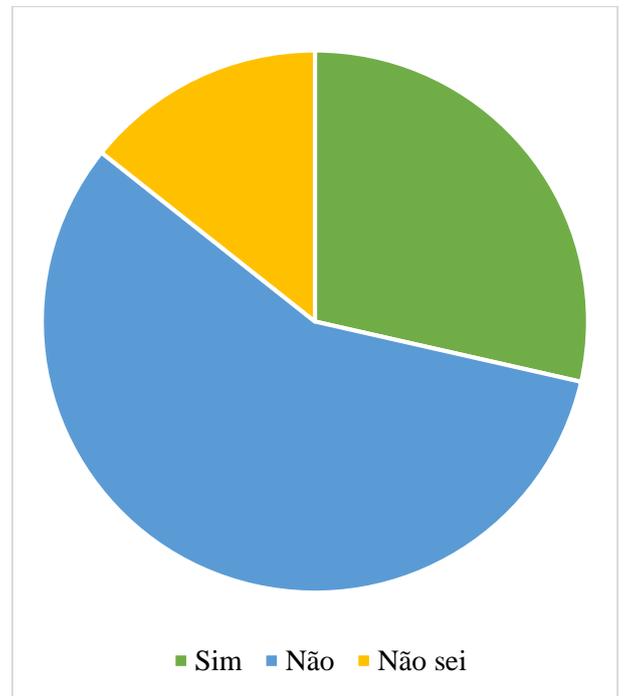
A segunda pergunta tem como objetivo verificar a disponibilização de material didático aos alunos com TEA considerando o viés tanto dos professores quanto dos responsáveis foi a seguinte: A escola possui material didático adaptado para alunos com necessidades especiais, de acordo com a necessidade destes?

Gráfico 4 - Material Didática - Professores
(Questão 2)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 5 - Material Didática - Responsáveis
(Questão 8)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esse questionamento foi direcionado tanto aos professores (Questão 2) quanto aos responsáveis (Questão 8). Em relação aos docentes, a maioria (63%) respondeu que não há, dentro da instituição, material didático adaptado para os alunos com necessidades especiais, contrariando a lei que versa sobre a necessidade de adaptação do material para tais alunos, uma vez que as dificuldades que norteiam o aprendizado já foram mencionadas no decorrer deste trabalho.

No tocante aos responsáveis, a maioria também reconhece a escassez da adaptação dos materiais utilizados por seus filhos, já que 57% (4) responderam que não há qualquer adaptação. Isso é um fator surpreendente por se tratar de uma instituição privada, onde os pais pagam para terem, em tese, um atendimento individualizado e de maior qualidade. Os pais que responderam “sim” correspondem a apenas 29% (2) do total, configurando uma minoria que é atendida por critérios ainda não especificados.

Um dos responsáveis sinalizou não saber sobre o processo escolar de seu filho, uma vez que desconhece sobre a adaptação, fator esse que pode ser analisado por vários vieses, tais como: falta de acompanhamento rotineiro do processo educacional da criança ou “terceirização” desse processo; não aquisição do material didático base (módulos); falta de

contato entre professor, escola e família; e, ainda, ignorância ou desconhecimento do processo inclusivo.

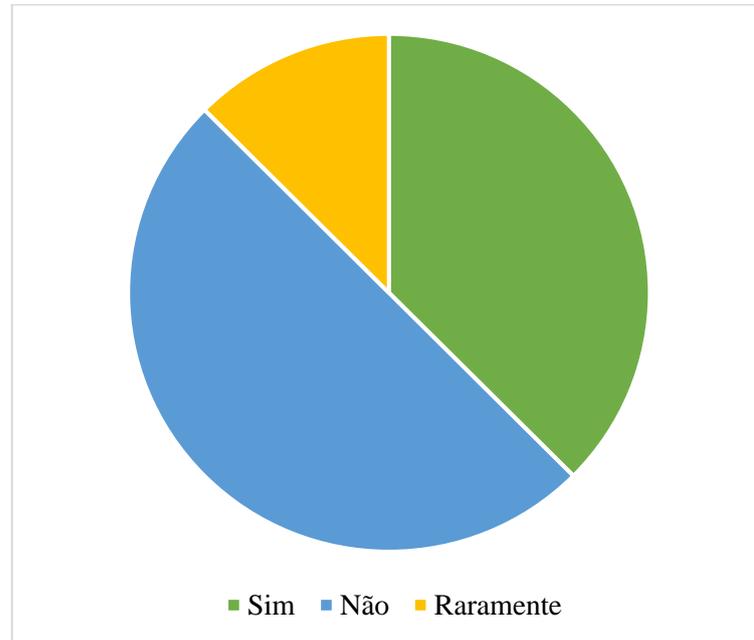
O questionamento do enunciado da questão 3, versa sobre uma necessidade real e garantida em lei sobre a existência da sala de recurso multifuncionais e sua importância para a inclusão de crianças com TEA.

Essa mesma pergunta foi proferida na questão 2 no questionário aos responsáveis, e o mesmo resultado foi alcançado em ambos os questionários (100% das pessoas responderam “não”). Isto mostra que todos (pais e professores) sabem que não existe, de fato, uma sala de recursos multifuncionais na escola, em desacordo com o que está na legislação vigente.

A existência dessa sala não se trata de um adorno ou espaço recreativo, e sim de um lugar indispensável para que as crianças com TEA sejam atendidas conforme suas especificidades por meio de recursos próprios; recursos esses disponibilizados pela escola e mediados por um profissional capacitado e qualificado, que possibilite ao educando transformar conceitos teóricos em conhecimento prático. A ausência desse recurso fere um dos princípios básicos do que é preconizado como um dos itens de acessibilidade mais importantes para as crianças com TEA.

A instituição pesquisada, embora tenha conhecimento, não constrói a sala pois isto implicaria em um gasto extra que é, à vista dos leigos e da maioria, “desnecessário” e que acarretaria na diminuição do lucro. Ademais, os pais não protestam ou utilizam de recursos legais para fazer cumprir o direito garantido a essas crianças, que são as mais prejudicadas por essa dupla omissão.

No tocante à questão 4, a pergunta foi direcionada exclusivamente aos professores com o intuito de verificar as possibilidades futuras de inserir ou continuar usando algum tipo de sucata como aporte didático. De forma bem direta, a pergunta foi se o docente já utilizou algum brinquedo de sucata durante a aula com os alunos com TEA.

Gráfico 6 – Brinquedo-sucata (Questão 4)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico acima mostra que a metade dos professores pesquisados afirma nunca ter utilizado qualquer tipo de brinquedo de sucata para trabalhar as habilidades ou desenvolver limitações das crianças com TEA; 38% (7) responderam que sim, e 13% (1) raramente. Nota-se que há uma grande potencialidade de trabalhar esse recurso como uma ferramenta capaz de ser usada com mais frequência no cotidiano escolar.

Percebe-se que embora seja uma possibilidade, muito há ainda que difundir como recurso possível e viável. Não se sabe o motivo pelo qual as sucatas não trabalhadas na escola, todavia pode-se inferir que vários fatores podem corroborar para esse fator como jornada dupla, falta de tempo de selecionar o material, atividade trabalhosa e demorada frente ao conteúdo, falta de conhecimento. Todos esses fatores podem ser resolvidos com planejamento, organização e treinamento, uma vez que o professor- em sua grande maioria- está sempre disposto a buscar possibilidades reais e acessíveis para o bom desempenho de seus alunos. Partindo dessa premissa, do aproveitamento da sucata como recurso criativo e concreto para o autista, esta pesquisa foi desenvolvida.

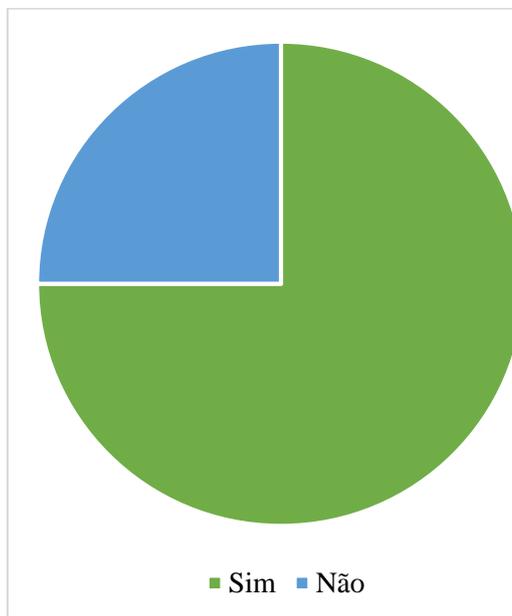
A quinta indaga se a instituição – Colégio Alves- disponibiliza formação complementar em educação especial e/ou práticas educacionais inclusivas e teve como objetivo analisar a oferta de treinamento aos profissionais que lidam diariamente com as crianças com TEA.

É interessante observar, aqui, que a resposta da pergunta se dividiu de maneira igualitária entre os pesquisados; isto é, 4 responderam “Sim” e 4 afirmaram “Não”. Esse fator é curioso, porque não houve uma interpretação uníssona no que diz respeito à terminologia “formação complementar”.

A disparidade significativa entre os docentes de uma mesma escola demonstra que ou a escola não oferta a formação complementar, mas desempenha atividades isoladas e fortuitas, ou os professores não souberam delimitar o que seria “complementar”, ou ainda que podem ter associada à formação continuada. Fato é que há uma lacuna que precisa ser mais investigada no intuito de entender o porquê de uma resposta tão díspar, uma vez que são professores do mesmo segmento de ensino – Fundamental I – que participam de forma coletiva do planejamento semanal realizado aos sábados.

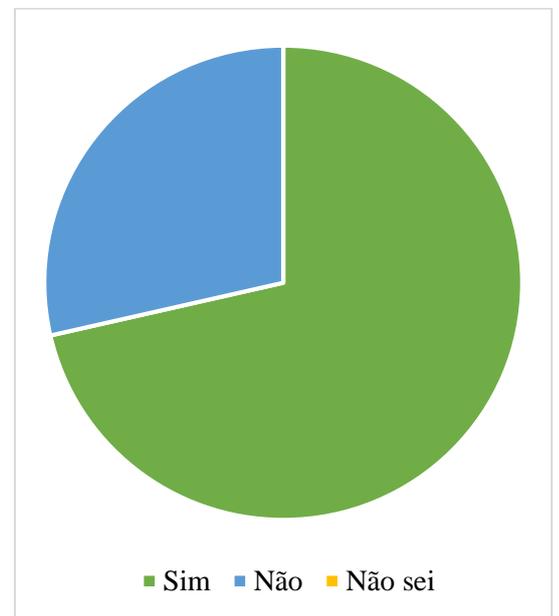
A questão 6 reflete sobre a adaptação do material para a criança com TEA e foi direcionada tanto aos professores quanto aos responsáveis com o objetivo de analisar a resposta dos dois vieses.

Gráfico 7 - Material adaptado – Professores (Questão 6)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 8 - Material adaptado – responsáveis (Questão 9)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os gráficos mostram que há uma similaridade entre as respostas dadas pelos professores (Questão 6) e pelos responsáveis (Questões 9). A maior parte dos professores afirma que as atividades foram adaptadas, o que é confirmado pelas respostas dadas pelos

responsáveis. Esse dado evidencia que os professores têm se esforçado para ofertar as adaptações, como meio de acessibilidade ao conhecimento de maneira mais flexível. Os demais apontaram que não realizaram, sinalizando um descumprimento do que se espera de uma educação inclusiva porque um direito fora violado.

É importante analisar aqui algumas questões que traz reflexões importantes, como: a direção teria ciência? O coordenador pedagógico usou qual critério ao permitir que alguns docentes fizessem e outros não a adaptação? Foi o professor quem decidiu se queria ou não realizar essa tarefa? Os alunos com TEA que não tiveram adaptação foram atendidos em suas demandas? Ocorreu o aprendizado; as famílias se atentaram a tal fato?

Enfim, a adaptação do material não deveria ser vista como uma vontade unilateral do docente, ao se ter em vista que desde o currículo até os critérios avaliativos são passíveis de adaptação para que a inclusão ocorra de forma plena, e não como um favor, mas como um direito adquirido que é constantemente violado. Esse ponto ainda precisa ser mote de muitas discussões tanto no âmbito escolar quanto familiar, porque é a adaptação que alicerça o aprendizado dessas crianças.

Como não se pode falar em inclusão sem capacitação, a questão 7 visa analisar como os professores se preparam para receber os alunos com TEA e se recebem algum tipo de treinamento para a execução de tal tarefa.

Gráfico 9 - Capacitação Docente (Questão 7)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em consonância com as respostas da questão 5 (A instituição em que você trabalha disponibiliza formação complementar em educação especial e/ou práticas educacionais inclusivas?), metade dos professores alega ter formação complementar e metade se sente capacitada para trabalhar com crianças com TEA.

Todavia, alguns pontos precisam ser abordados: essa capacitação é ofertada de maneira igualitária a todos os professores do mesmo segmento? O que justificaria o fato de a outra metade não se sentir plenamente capacitada, pertencendo ao mesmo segmento da mesma escola? A formação é oriunda de proventos particulares? Tal formação é facultativa aos docentes? Os que não se sentem capacitados, como realizam as atividades diárias com esses alunos que eles próprios se julgam incapazes de ajudar?

Esses pontos arrolados sobre formação docente e inclusão são abordados com mais profundidade em Mantoan (2015), que afirma ser indispensável a capacitação como item no processo de educação inclusiva. Diante desses dados, não podemos afirmar que a escola seja efetivamente inclusiva, pois todo o corpo docente deve ser capacitado.

Um dos pilares necessários para o bom funcionamento da criança – típica ou atípica – é sobre a troca de informações entre professor e a família e esse é o tema da questão 8. Houve uma resposta unânime em sim. Todos apontam que o diálogo entre professor e família em dias formais ocorre de forma desejada e necessária, contudo, nota-se que a falta de adaptação desejada já contrasta com esse quesito, uma vez que “diálogo” deve ser entendido como uma equipe montada entre profissionais, escola e família cujos esforços convergissem para o aprendizado que passa pela adaptação. Se há falha nesse quesito, o diálogo não é eficaz porque não produz o efeito desejado.

Durante o processo inclusivo é importante que todos, inclusive os colegas, saibam sobre as peculiaridades do transtorno para evitar situações humilhantes, desconhecidas e que possam gerar desconforto entre a turma e a criança com autismo. Com o objetivo de esclarecer tal fator importante perguntou-se sobre o conhecimento dos colegas sobre o autismo.

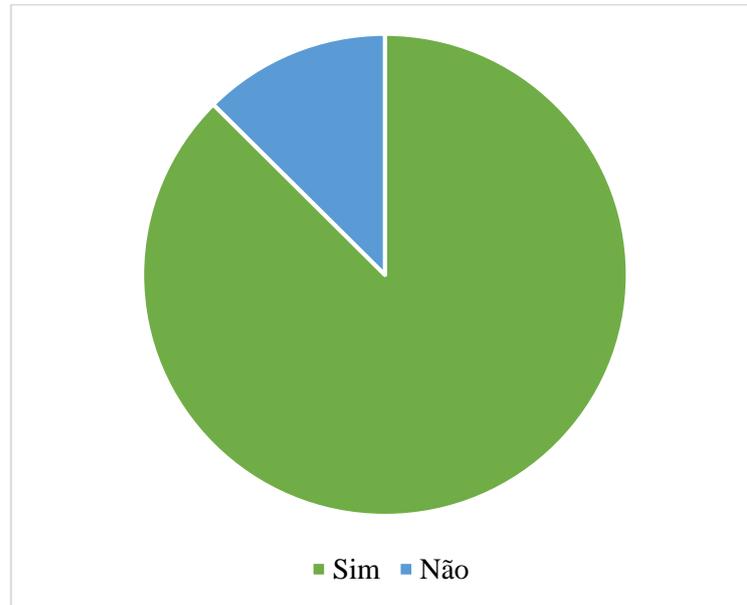
Gráfico 10 - Criança com TEA e a turma (Questão 9)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apenas 25% dos professores relataram que a turma tem ciência sobre o autismo. 38% dos entrevistados afirmam que os alunos desconhecem o TEA, e 38% dos docentes sequer sabem se seus alunos sabem ou não sobre o transtorno. Este fator é um elemento crucial para o processo de inclusão, posto que ela só ocorre se a criança com TEA, seus professores, os demais funcionários e seus colegas de classe souberem das particularidades que envolvem o transtorno para auxiliarem na adaptação, aprendizagem e socialização por meio de medidas interventivas que conectem todos os alunos de forma igualitária.

Esses dados evidenciam que esta, assim como outras instituições escolares, podem aumentar o conhecimento sobre o autismo a partir de diversas medidas socioeducativas, como palestras, pesquisas, aulas e outras ferramentas didáticas que possibilitem a disseminação do tema e, consequentemente, a diminuição do estigma e preconceito.

Ao docente não cabe toda a responsabilidade de ser inclusivo, porque o Autismo requer uma equipe multiprofissional que constantemente deve orientar à família e repassar aos professores sobre sua condição. A penúltima pergunta questiona sobre essa ligação necessária da tríade que sustenta o acompanhamento e desenvolvimento da criança com TEA: terapeutas, escola e família. A ausência ou negligência de quaisquer uma das partes pode ser comprometedor para o crescimento cognitivo e emocional da criança.

Gráfico 11 - Acesso do Professor às Intervenções Multidisciplinares (Questão 10)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O professor é o elo que possibilita ao educando com TEA a construção do conhecimento por meio de suas palavras e práticas docentes. O trato de crianças com TEA requer uma formação complementar, continuada, multidisciplinar e para tal ação é salutar que os pais informem aos professores as particularidades de seus filhos para elaborar o PEI e para minimizar os efeitos de potenciais crises.

As respostas acima reafirmam que alguns professores conhecem sobre os tratamentos e outros não, fator esse que nos leva a questionar sobre a responsabilidade da escola e os critérios adotados para que a informação sobre os mencionados alunos não atinja a totalidade dos docentes. São relatos que poderiam auxiliar na elaboração de atividades específicas, partindo de hiperfoco e até mesmo gatilhos de crise que, em posse dessas informações, poderiam ser evitados em sala. Isto abre espaço para rever a comunicação existente entre pais e professores a fim de ofertar uma maior adaptação dessas crianças no espaço escolar, respeitando a neurodiversidade de seus alunos e aprendendo com eles.

A única assertiva com resposta livre foi a última, em que ficou livre para que os professores discorressem sobre o tema; ademais, ela foi uma opção e não um tópico obrigatório. Dos 8 questionários, 5 responderam e 3 deixaram em branco esse quesito. Para entender melhor individualmente o ponto de vista de cada docente que optou por dissertar, adotou-se a sigla P para “professor” e, por conseguinte, as abreviações P1, P2, e assim sucessivamente, até P8, para designar os docentes que responderam ao questionário, numerados por ordem de entrega dele

preenchido. As análises das respostas dissertativas que seguirão se embasam no tratamento da linguagem como “sistema comportamental-expressivo com propriedades instrumentais e expressivas” (BARDIN, 2016, p. 252).

Segundo P1, “A preparação para o trabalho com alunos autistas, no geral, parte da iniciativa do professor, pois a escola muitas vezes se cala diante dos fatos”. Nessa resposta, observa-se uma fuga do questionamento proposto como ideia central. No pequeno comentário, há algumas palavras de ordem genérica, tais como “geral”, “muitas vezes” e “fatos”. Todavia, inseridos no texto, tais verbetes convergem para demonstrar o descontentamento de P1 ao questionar, implicitamente, a responsabilidade individual do professor em se preparar para trabalhar com alunos neurodivergentes. Ao utilizar a forma verbal “cala”, expõe-se uma insatisfação frente ao papel que a instituição deveria cumprir.

P2 afirmou trabalhar com crianças autistas tanto em aula quanto em um curso de reforços. Ao proferir uma oração tão curta, nota-se que a resposta foi dada a respeito da experiência profissional do professor, enfatizando sua relação com o público da pesquisa, contudo, não tangenciou o tema central do quesito solicitado que tem relação com a importância da pesquisa. Ainda assim, é um comentário válido porque ele nos fornece pistas sobre a possível habilidade em atender esse público em ambientes diferentes, e sabe-se que em curso ou banca o docente pode aceitar ou recusar alunos. A presença das crianças nesse espaço seletivo denota uma escolha em trabalhar com autismo, e a boa vontade é o começo do aprendizado. A empatia com as crianças autistas e suas famílias é o passo inicial para uma educação inclusiva e menos preconceituosa.

Para P4, “*No início foi bastante desafiante, pois não tinha experiência e nem conhecimento do assunto, mas fui estudando e pesquisando sobre como poderia ajudar essa criança, a família ajudou muito dando dicas importantes sobre como agir com ela. Infelizmente esse trabalho foi interrompido por causa da pandemia e as aulas passaram a ser on-line, mas em meus planejamentos sempre pensava nesta criança. Esse trabalho me trouxe a chance de perceber o quanto é possível oferecer esses alunos, que por tantas vezes são discriminados [sic]*”. A fala desse docente também não menciona diretamente a pesquisa, mas a trajetória de alguém que se declara inexperiente com as situações que envolvem o TEA. Ele ainda afirma que o conhecimento adquirido é fruto de estudo individual e colaboração da família, fator muito comum relatado nos grupos de professores.

Também é referido o tempo histórico pandêmico que alunos, famílias, professores e toda a sociedade vivenciaram. As aulas on-line não colaboraram para o processo de aprendizagem e socialização dessas crianças, que, de maneira mais substancial, necessitam

dela. Faz-se necessário comentar sobre a discriminação citada na resposta por tal docente, tantas vezes negada pelas escolas. O fato é de que a inclusão não é um plano governamental, mas fruto de muitas solicitações e reivindicações de pessoas da sociedade civil que viram seus familiares sendo invisibilizados por falta de políticas públicas e sedimentados em uma visão segregativa e quase eugenista.

Pode-se notar que o uso da palavra “chance”, cuja semântica tem aspecto valorativo, é empregado como oportunidade de aprendizado com o mundo dessa criança traduzido também pelos familiares. A percepção de que podia colaborar com o aluno talvez seja um obstáculo vencido em sua carreira porque a não convivência com o padronizado traz medo, insegurança e falta de percepção da capacidade que o docente tem de ofertar aos alunos autistas um bom desenvolvimento se forem adequadamente formados, auxiliados e orientados.

De acordo com P6, “diante dos desafios e das situações provocadoras, o trabalho tem sido muito intenso e bastante difícil, porém contribui para o crescimento profissional, uma vez que promove novos aprendizados diariamente”. O uso de dois adjetivos tão fortes como intenso e difícil acompanhado por advérbios de intensidade – muito e bastante – ilustra o processo de ensino para alunos de inclusão. Ao empregar tais verbetes, tantos subtendidos podem estar ocultos... difícil por quê? Quem dificulta? A quem se deve atribuir esses percalços, seria a convivência com a criança? A falta de conhecimento? O descaso da formação? O uso de intenso pode aludir ao trabalho excedente feito por ele? Seria relacionado ao fato de não terem – de forma recomendada – ajuda de professor auxiliar? A adaptação é tarefa unilateral, ou existe apoio? No tocante à elaboração e à confecção dos materiais necessários, isso é feito na escola? São questionamentos e provocações que as entrelinhas não descortinam, mas traz à luz como pontos nevrálgicos da educação inclusiva.

Ao se buscar uma resposta do motivo que levaria alguém a trabalhar frente a tais situações, é possível ver no próprio depoimento uma possível resposta: o fator profissional, a oportunidade de aprendizado e porque não mencionar o compromisso com a missão assumida.

Por último, P8 respondeu que: “*Trabalhar com crianças autistas tem sido um desafio constante, tanto na instituição pública quanto na privada, não há uma preocupação por parte das instituições em capacitar os profissionais da educação para saber trabalhar com essas demandas, além do mais, é preciso ter recursos pedagógicos e espaços apropriados para realizar um bom trabalho*”. Na superfície desse texto, é notável que a palavra “desafio” designa algo a ser vencido na convivência rotineira – constante. Ainda há um comparativo entre setor público e privado, o que denota um conhecimento prévio de ambos os setores e que entre eles há um elemento comum: a despreocupação em atender a esse público com TEA.

Aqui é perceptível o tom de denúncia em não ofertar capacitação aos docentes e a ausência desse quesito impossibilita a realização da educação inclusiva, que funciona na maioria das vezes apenas nas leis, projetos políticos e planos que não ganham vida na prática. A fala demonstra de forma esclarecida a ciência sobre as lacunas deixadas, que se ampliam e atingem falta de material apropriado e individualizado, além locais adequados, como salas multifuncionais. No entanto, nenhum dos educadores respondeu de forma esperada à pergunta, que estava relacionada à pesquisa em si.

Então, na realidade, o educador resume as omissões que circundam o aprendizado do autista que vão desde a falta de capacitação à falta de espaço. Pode-se inferir que não há um compromisso real com as políticas que garantam a esse aluno e sua família uma educação de qualidade pautada nas individualidades do autista. A realidade descrita no texto acima nos escancara uma paisagem ainda não vista, inviabilizada ou ignorada por falta de compromisso e interesse do setor público, já que há verbas, ainda que escassas.

Quanto ao setor privado, pode-se associar aos custos excedentes para o proprietário – fator que diminuiria o lucro – e investimentos que não abarcariam a todos os alunos, mas uma pequena parcela. Também haveria necessidade de contratação, capacitação e organização de um espaço para atender essas crianças conforme a lei orienta, mas não pune e nem fiscaliza quem desobedece. São fatores que corroboram para que a inclusão não se efetive e permaneça apenas na utopia das famílias que buscam incansavelmente por mudar esse cenário.

3.2. Perspectivas dos responsáveis

O acompanhamento do Autismo é uma tarefa contínua e requer dos responsáveis uma disciplina diária e muita informação para minimizar as comorbidades e os impactos financeiro e emocional dos pais, mães e os familiares que colaboram e convivem com essas crianças. Aos responsáveis, foram enviados 10 questionários no total, sendo para famílias diferentes e que tinham crianças com TEA matriculadas; 7 foram retornados à pesquisadora.

A primeira questão pergunta sobre alguma negativa da escola em matricular uma criança com TEA.

Gráfico 12 - A Relação entre Autismo e Matrícula.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A maioria, ou seja, 6 dos 7 responsáveis entrevistados, respondeu que não recebeu uma negativa de matrícula apenas em virtude de sua criança ter autismo. Estas respostas, no entanto, dependem de o responsável perceber ou saber qual é a razão da negativa, e a escola pode ter negado a matrícula pelo fato de o aluno apresentar autismo, mas alegando outros fatores como turmas cheias, falta de estrutura, dentre outros; ou, até mesmo, a escola pode não ter fornecido nenhum motivo para isso. Infelizmente, as respostas não foram unânimes e um responsável teve sua matrícula negada apenas pelo fato de sua criança apresentar TEA.

Ao receber o aluno com autismo, é premissa crer que há um profissional (AEE) que acompanhe essa criança com o suporte necessário e com um plano adaptado para as necessidades específicas dele. O questionamento seguinte versa sobre esse ponto.

Gráfico 13 - AEE na Escola

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A maioria dos responsáveis entrevistados respondeu que a escola não possui um plano de AEE, que é recomendado por especialistas para o acompanhamento das crianças em suas atividades rotineiras, garantindo que elas consigam realizar suas tarefas com plenitude. Este plano também é importante no processo de inclusão. Esse resultado nos leva ao questionamento dos motivos que conduziram a escola ou um professor em específico a realizar esse plano para apenas uma das crianças.

Cabe aos responsáveis a incumbência de realizar as terapias e protocolos necessários para que a escola consiga, em consonância, com a família e terapeutas assegurar um resultado mais satisfatório em relação ao aprendizado da criança com TEA. Então, o questionamento foi sobre o acompanhamento da criança.

Quanto ao mencionado, todos os entrevistados responderam “Sim”. Pode-se inferir que as famílias pesquisadas, por se tratar de classe média, têm melhores condições econômicas para viabilizar o acesso às terapias multidisciplinares necessárias para o acompanhamento e tratamento de sua criança com TEA.

Há, entretanto, uma grande disparidade entre o setor público e o setor privado. Conforme mostrado no *corpus* do trabalho, a rede de saúde pública da cidade não apresenta sequer registros da existência de um acompanhamento especializado para autismo.

É sabido por relatos do grupo de pais que as famílias dependentes do Sistema Único de Saúde (SUS) que conseguem atendimento, este acontece de maneira precária, escassa, e limitada a uma (1) sessão por mês. Isto é quase insignificante e compromete o desenvolvimento

da criança com TEA como ser social, que requer acompanhamento constante, cujas habilidades precisam ser trabalhadas e reforçadas frequentemente.

Na inquirição posterior, foi sobre o repasse das informações para a escola e se a instituição acata as especificidades arroladas pelos terapeutas.

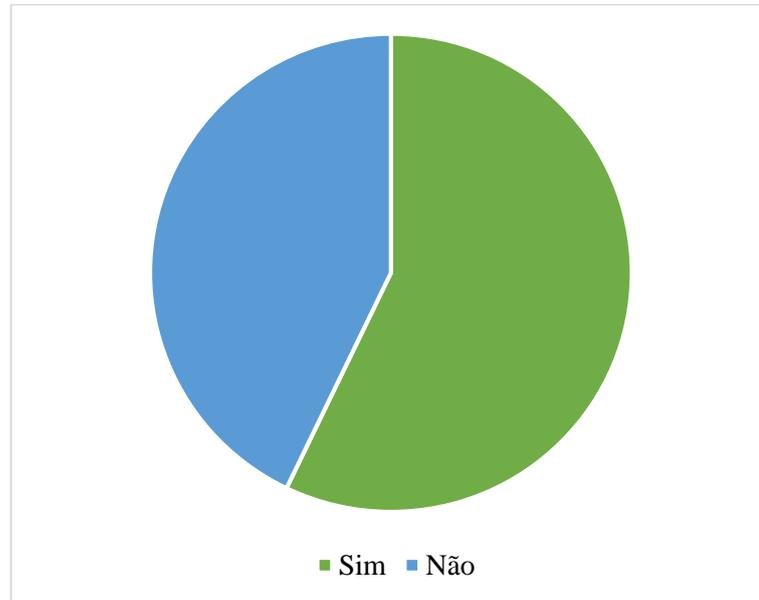
Gráfico 14 - Escola e Cumprimento das Recomendações Médicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em resposta à dupla pergunta, 6 responsáveis responderam “Sim” e 1 respondeu “Não”. Um dos responsáveis ou não comunicou o tratamento da criança à escola – algo extremamente improvável –, ou a escola não segue completamente as orientações da equipe médica que acompanha a criança. Esperava-se unanimidade desta resposta, por se tratar de algo crucial para o bem-estar, estabilidade e facilitação do processo de aprendizagem da criança com TEA.

Quando se inquiri sobre o uso de medicação no tratamento das comorbidades do Autismo, o gráfico abaixo mostra a situação no contexto do colégio.

Gráfico 15 - Medicação e Autismo

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pode-se observar que, dos 7 entrevistados, 4 responderam que seu filho faz uso de alguma medicação, e 3 responderam que não. É possível inferir algumas hipóteses: os pais podem ter uma certa aversão a seguir as prescrições médicas, seja por medo, falta de conhecimento ou preconceito; ou é também possível que o aluno com TEA não tenha um nível suficientemente elevado de comorbidades que requer o uso de medicações; ou que ainda esteja em processo de avaliação pela equipe médica que dele cuida, dispensando, até o momento da entrevista, o uso de remédios. Vale frisar novamente que essas intervenções não são para tratar o TEA em si, mas servem para atenuar as comorbidades que frequentemente se associam a ele.

A comunicação entre os responsáveis e a escola foi o próximo questionamento no intuito de saber se é suficiente para o bom desenvolvimento dos seus filhos e eis a resposta.

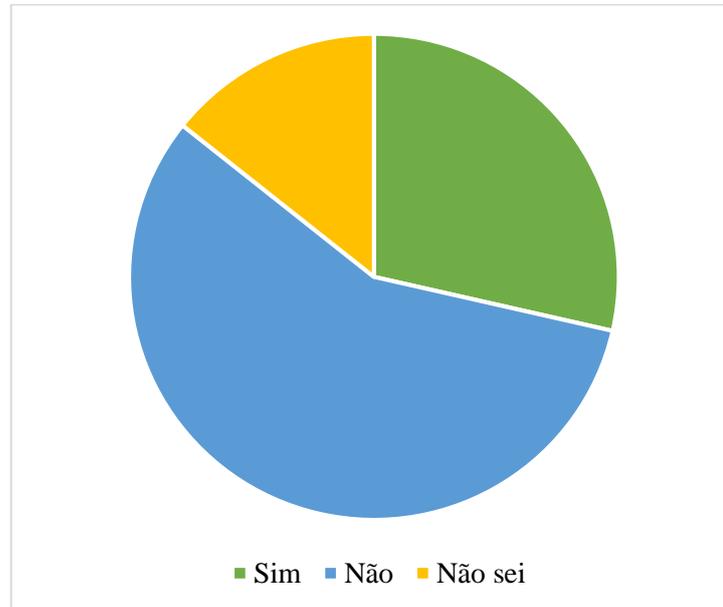
Gráfico 16 - Relação Família–Escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quesito indagado, os responsáveis, em sua grande maioria, responderam estar satisfeitos com o diálogo estabelecido entre eles e a escola. Apenas um, por motivos desconhecidos, mostrou que essa família não soube avaliar o processo comunicativo em que seu filho está envolto.

O principal elo entre os cuidadores e a escola é, tradicionalmente, a agenda, onde as tarefas são marcadas, os avisos são colados e, caso haja necessidade da presença dos pais na escola, é por meio dela que essa sinalização é feita. Essa comunicação, por vezes, pode ser suplementada por outros meios, como telefone e *WhatsApp*.

A satisfação do processo inclusivo ofertado pela escola foi questionada. Segue a análise abaixo.

Gráfico 17 - Satisfação dos responsáveis com a inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na última pergunta, apenas dois responsáveis se mostraram satisfeitos com o processo de inclusão de seus filhos; um não conseguiu expressar se estava ou não satisfeito, e quatro (4) responderam que não estão satisfeitos com a inclusão de seus filhos. O gráfico desta pergunta desenha um cenário que infelizmente se repete nas escolas públicas e particulares do país: a insatisfação dos responsáveis quanto ao cuidado insuficiente que dado às crianças com TEA.

O pouco conhecimento sobre a inclusão é perceptível quando comparamos esta pergunta à anterior, em que os pais alegaram, em sua grande maioria, estarem satisfeitos com a comunicação entre escola e família. Todavia, esta comunicação não se reverbera em ações práticas no processo inclusivo, fator este evidenciado no gráfico. A inclusão é uma tríade alicerçada nos pilares: família, escola e equipe multidisciplinar; que, de forma simultânea e compartilhada, devem agir em prol do desenvolvimento pleno da criança com autismo. Isto deve abranger não apenas a cognição, mas sobretudo a interação social.

Por último, deixou-se um espaço livre, como foi ofertado aos docentes, se gostariam de relatar algo que fosse importante sobre a temática abordada na pesquisa. Dos sete (7) entrevistados, quatro (4) fizeram o relato da sua experiência com a pesquisa. De forma análoga ao que se fez no questionário direcionado aos docentes, será utilizada a abreviação R para “responsável” e, portanto, as abreviações R1, R2, e assim em diante até R7, para designar os responsáveis que responderam ao questionário, numerados conforme a data de entrega do questionário à pesquisadora.

R1 afirmou: “Dentro das possibilidades e necessidades apresentadas pelo meu filho a

escola foi um lugar de acolhimento”. O comentário tecido por R1 mostra satisfação com o processo inclusivo ofertado pela instituição.

R2 respondeu da seguinte forma:

“Penso que a escola do meu filho, por ser conhecida como uma ‘escola referência em inclusão de crianças com autismo’ deveria capacitar melhor os professores e principalmente os acompanhantes dos alunos autistas que são quem está [sic] mais perto da criança, facilitando assim, o processo de inclusão”.

Ao reconhecer a instituição como referência na cidade para educação inclusiva, R2 demonstra ter ciência da falta de capacitação adequada não ofertada pela escola, tanto para os docentes quanto para os acompanhantes que partilham da vivência cotidiana das crianças com TEA, e da importância desse fato para o processo inclusivo.

R3 não dissertou, mas respondeu de maneira pontuada os quesitos que a escola deveria melhorar ou oferecer: elaboração do PEI, sala de recurso e mediadores capacitados. R3 é a primeira pessoa a demonstrar em sua resposta conhecer a existência do PEI (Plano Educacional Individualizado) e a sua importância no processo de aprendizagem da criança autista, que deve conter de forma individualizada as habilidades e dificuldades que circundam a criança nos âmbitos individual e coletivo. Desta maneira, a escola que não apresenta o PEI, não capacita seus professores, e não tem sala de recursos multifuncionais não pode ser chamada de “inclusiva”. A solicitação da família denuncia a ausência dos elementos considerados essenciais pela legislação e compromete o desenvolvimento integral do indivíduo.

R6 respondeu que: “Hoje estou satisfeita porque eu contratei AT [acompanhante terapêutico] e agora tem inclusão em tudo”. R6 demonstra uma concepção limitada de “inclusão”. Faz-se necessário ratificar que a inclusão não pode ser tratada de forma individual, que caracteriza a concepção demonstrada por R6. O fato de esta criança em específico possuir assistente terapêutico – algo que muitas famílias não têm condição financeira para proporcionar – não garante a inclusão dela, e muito menos a inclusão de seus colegas autistas.

A utilização do pronome “tudo” abarcaria todas as necessidades das crianças com TEA; entretanto, conforme a fala dos dois responsáveis anteriores, este relato é, no mínimo, paradoxal e infelizmente reflete o pensamento errôneo de que basta incluir uma criança para que a inclusão se efetive. Enquanto esse pensamento for disseminado e acatado pelos responsáveis, as instituições e o Estado continuarão se eximindo de suas responsabilidades, arroladas nas leis e nos decretos que versam sobre a educação inclusiva e os direitos que cabem a esse público de qualidade, gratuidade e acessibilidade.

Da mesma maneira que os professores, os responsáveis não responderam de forma

esperada à pergunta, que estava relacionada às condições da pesquisa. Por fim, ao compararmos as respostas dadas pelos professores e responsáveis, entende-se, de maneira generalizada, que os docentes possuem uma visão mais coletiva e consciente da necessidade de praticar as políticas inclusivas e que buscam, na medida do possível, informar-se sobre o autismo e as características deste transtorno.

Em relação aos responsáveis, são poucos os que interpretam como necessidade exigir da escola o cumprimento da legislação, para evitar desgaste ou por desconhecimento. É preciso que todos se empenhem para desenvolver seus papéis individuais e específicos (escola, família, equipe multidisciplinar), e que o Estado ofereça condições melhores para a matrícula, permanência e desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças no ambiente escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa, em nenhum momento tivemos o intuito de apontar falhas, culpas, mostrar um caminho único, unilateral ou apresentar fórmulas mágicas para efetivar a inclusão do aluno com TEA no contexto escolar.

Nossa inquietação inicial, parte que originou a construção deste trabalho, tinha como pretensão verificar se as hipóteses suscitadas seriam ratificadas ou refutadas ao longo do período de produção da pesquisa. A primeira hipótese questionou sobre a existência ou não de desafios na chegada da criança autista em sala regular.

Observamos que eram muitos os percalços enfrentados pela família e pelos professores das crianças com autismo que atravancam o processo inclusivo, que vão desde o parco conhecimento sobre o tema, perpassando por preconceito, falta de treinamento de equipe, falta de adaptação eficiente, falta de salas multifuncionais, e tantos outros fatores que inviabilizam a inclusão como fator prioritário e coletivo.

A segunda hipótese versou sobre as práticas inclusivas e o aprendizado da criança com TEA e observamos que as lacunas encontradas na hipótese anterior se reverberam na segunda. Sabemos que os docentes não devem ser responsáveis únicos pela inclusão efetiva. Ainda assim, a prática docente é fundamental, bem como sua atualização. Embora a escola não ofereça de forma gratuita esse treinamento, muitos se autoformaram por necessidade e ofertaram aos seus alunos caminhos possíveis de aprendizado com adaptação curricular. Então, ficou confirmada a terceira hipótese de que a formação docente colabora com o processo inclusivo da criança autista na escola.

Ao rememorarmos o objetivo central, cujo intuito era analisar o processo de inclusão de crianças autistas em sala regular no Colégio Alves e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição guanambiense, partimos da justificativa de que a natureza da pesquisa seria importante para as famílias e escolas uma vez que ainda não se encontrava estudo semelhante que pudesse auxiliar no trato e convívio de crianças com TEA na escola, que é referência de inclusão no município.

No tocante aos objetivos específicos, houve uma reflexão sobre os conceitos de inclusão e integração, bem uma revisão sobre o que a literatura versa sobre o histórico do Autismo e suas peculiaridades. Ainda foi necessário mencionar as leis que garantem o acesso das crianças com TEA no ambiente escolar e ampliar os caminhos possíveis para o desenvolvimento com jogos de sucata no cotidiano das salas de aulas como ferramenta pedagógica.

No que concerne ao professor, foi notado que é ele o principal agente transformador da inclusão uma vez que estuda em turnos opostos, leem, se informam e se autocapacitam para receber da melhor maneira possível as crianças com TEA.

Em relação às hipóteses, foi possível perceber que autistas, embora de forma diferente, aprendem e que brincar pode ser ensinado através de jogos e brincadeiras. Assim, esta pesquisa pretendeu ofertar o uso de brinquedos de sucatas como ferramenta de aprendizagem e estimulação a socialização no colégio analisado, uma vez que são poucos os professores que usam esse recurso em sala de aula.

As crianças com autismo, durante o contexto pandêmico, parecem ter sido mais afetadas, pois sem as aulas presenciais a interação se tornara limitada, e o manuseio de objetos, brinquedos, trocas de experiências leitura de expressões se esvaíram, e muitos se distanciaram ainda mais da escola, dos professores e de seus pares. A parte teórica que o ensino remoto proporcionou não foi suficiente para que as crianças típicas ou atípicas aprendessem, e a maioria das famílias não sabiam como proceder diante das crises constantes das crianças em casa.

No que diz respeito aos pontos mais importantes da pesquisa, foram analisados sobre os dois vieses centrais: o olhar da família; e também, dos professores do Colégio Alves.

Em relação aos professores pode-se afirmar que: o autismo não é mais um tema tão longínquo da realidade da escola, e que a maioria deles já trabalhou com alguma criança com TEA; além disso, a escola não possui, segundo a maior parcela, material didático específico para ofertar a essas crianças e ainda mais preocupante: também não possui sala de recursos multifuncionais onde as crianças com TEA poderiam complementar seu aprendizado; ademais, apenas metade desses professores já trabalharam com sucatas, mostrando uma possibilidade real de treinamento que pode instigar o uso de brinquedos de sucatas a baixo custo para a instituição.

Um dos pontos mais relevantes e que merecem atenção diz respeito ao questionamento sobre a capacitação dos profissionais entrevistados, e metade deles afirmou ser ofertada e a outra metade não – fator curioso que suscita uma análise mais específica e cuidadosa, visto que, sem capacitação, não há inclusão. No que tange aos responsáveis pelas crianças com TEA, observou-se que a escola não negou matrícula de alunos autistas a eles, e esse ponto é positivo diante das alterações defendidas pelo atual governo que tentou implementar o ensino domiciliar e escolas específicas para deficientes, como eufemismo para segregação.

Através desse recorte, pudemos observar que a escola referência de inclusão ainda carece de melhorar os ambientes, pois ainda não ofertam condições plenas de desenvolvimento, uma vez que não dispõem de sala multifuncional, material didático adequado, elaboração de

PEI e que, segundo a família, comunica ao Colégio as necessidades dessas crianças acompanhadas por um tratamento contínuo.

Não basta matricular a criança autista na escola regular; é preciso assegurar condições mínimas para que ela se desenvolva e permaneça na escola – fato ainda a ser analisado pelas instituições – como um direito, e não como favor. Na referida escola, foi perceptível que muitos são os esforços docentes em prol da inclusão, porém a instituição ainda precisa acatar as responsabilidades que são da sua alçada com adaptações mais robustas que vão desde a estrutura até a formação continuada, pois o professor sozinho não é capaz de efetivar as mudanças necessárias na implantação de uma escola inclusiva.

O conceito de escola inclusiva ainda está muito centrado na figura do professor e minimiza as responsabilidades das escolas – principalmente as privadas –, que se eximem com o consentimento dos pais. Esses pais e responsáveis, por sua vez, se omitem ou aceitam a realidade imposta por vergonha, cansaço ou temores diversos de indisposição, porque a cidade também não oferta proposta concreta e eficiente para minimizar os obstáculos que essas crianças e suas famílias enfrentam. Essa consciência é mostrada quando os responsáveis se dizem insatisfeitos com a escola, pagam por ela e lá permanecem. Certamente, a desesperança já alimenta essas familiares que aspiram por inclusão, mas sabem que ela não ocorre em sua plenitude.

A análise permitiu afirmar que a maioria das ações inclusivas vinham da capacitação individual dos professores e seus esforços em inserir as crianças com TEA junto a sua turma. De modo geral, é perceptível como positiva a recepção desses alunos pela escola, todavia ainda há um distanciamento entre o que a lei preconiza e o que se oferta no quesito inclusão. Notou-se que a ausência de itens estruturais prejudica a prática docente na educação especial, que depende, quase que exclusivamente, dos professores e de suas buscas por conhecimento.

Em suma, acreditamos que esse trabalho possa contribuir para que profissionais da educação e seus gestores reflitam sobre a necessidade de reformulação do conceito de inclusão. Acreditamos na possibilidade de colaborar com o aprendizado da criança autista através de atividades lúdicas – utilizando brinquedos construídos com sucatas – como ferramenta pedagógica viável e estimulante para o aprendizado das crianças com TEA.

Por último, ressaltamos que não pretendemos findar a discussão sobre o tema e que muito ainda há de ser feito para que a escola e a sociedade entendam o autista e o acolha sem preconceito partindo de reflexões que nos levará à ação, porque apenas por meio dessas nossas falhas, acertos, sugestões, desafios serão analisados os pontos que auxiliarão na construção de uma sociedade mais inclusiva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Livros, Artigos e Dissertações

ANDRÉ, T. G. et al. Prevalencia del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. In: **Jóvenes en la Ciencia**, v. 7, p. 1-7, 2020. Disponível em: <<http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204/2695>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ARTIGAS-PALLARÉS, J.; PAULA, I. **El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger**. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid, v. 32, n. 115, p. 567-587, set. 2012. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, M. “Censo fica de fora do Orçamento de 2021 e é adiado novamente”. **Correio Braziliense** [recurso eletrônico]. Publicado em: 23 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/04/4919757-censo-fica-de-fora-do-orcamento-de-2021-e-e-adiado-novamente.html>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATALHA, E. R. de C. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. Guia [Produto Educacional de Mestrado] – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas Visconde da Graça, 2019. 44 f.; il.

BEATO FILHO, C. C. **Práticas de glosa e anamnese**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 4, p. 41-56, 1994. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/MvLkdSGFsZCS6svBJ4s5ZmP/?lang=pt>>.

BENEVIDES, T. W. et al. **Interventions to address health outcomes among autistic adults: A systematic review**. Autism, v. 24, n. 6, p. 1345-1359, 2020. DOI: 10.1177/1362361320913664.

BRUNELLO, M. I. B.; MURASAKI, A. K.; NÓBREGA, J. B. G. **Oficina de construção de jogos e brinquedos de sucata: ampliando espaços de aprendizado, criação e convivência para pessoas em situação de vulnerabilidade social**. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 98-103, jan./abr. 2010.

BUENO, E. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: ensinando de forma lúdica**. Trabalho de Conclusão de Curso [Graduação em Pedagogia] – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

CAMPOS, N. F. de. **O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso [Graduação em Pedagogia] – Instituto Superior de Educação Cenequista de Capivari – ISECC/CNEC, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTRO, V. **Famílias que convivem com autismo buscam adaptação**. A Tarde. Universo Online [recurso eletrônico]. Disponível em: <<https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/2131304-familias-que-convivem-com-autismo-buscam-adaptacao>>. Publicado em: 28 jun. 2020.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CHIAROTTI, F; VENEROSI, A. **Epidemiology of Autism Spectrum Disorders: A Review of Worldwide Prevalence Estimates Since 2014**. Brain Sciences, v. 10, n. 5, p. 274, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2076-3425/10/5/274/pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2021.

COUTINHO, J. V. S. C.; BOSSO, R. M. do V. **Autismo e genética**: uma revisão de literatura. Revista Científica do ITPAC, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <<https://assets.unitpac.com.br/arquivos/coppex/revista%20volume%208/artigo4-1.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2021.

COSTA, M. M. M. da; FERNANDES, P. V. **Autismo, cidadania e políticas públicas**: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material. Revista do Direito Público, Londrina, v. 13, n. 2, p.195-229, ago. 2018. DOI: 10.5433/24157-108104-1.2018v13n2p195. ISSN: 1980-511X.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

_____. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro, RJ: FAE, 1988.

DA MATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **O ofício de etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues"**. Boletim do Museu Nacional: Antropologia, n. 27, maio de 1978. p. 1-12.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. “O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar”. Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG, v. 1, n. 4, 2004.

DOERNBERG, E.; HOLLANDER, E. **Neurodevelopmental Disorders (ASD and ADHD): DSM-5, ICD-10, and ICD-11**. CNS Spectrums, v. 21, n. 4, p. 295-299, 2016. Disponível em: <https://heart.phoenixchildrens.org/files/inline-files/Hollander_Neurodevelopmental%20Disorders%20DSM-5.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

FERRARI, Márcio. **Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno.** Revista Nova Escola, São Paulo, n. 19, p. 31-33, jul. 2008.

FONSECA, V. R. J. R. **O autismo e a proposta psicanalítica.** Revista Mente e Cérebro, Col. Memória da Psicanálise, n. 4, 2. ed. São Paulo: Melanie Klein, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDBERG, Karla. **Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva.** Revista de Ciências Humanas, v. 6, n. 6, p. 181-196, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/263/482>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

GOMES, P. T. M. et al. **Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática.** Jornal de Pediatria, v. 91, n. 2, mar.-abr. 2015, pp. 111-121. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3997/399738206003.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

HARTMANN, P. B. **Eletroconvulsoterapia (ECT): da história aos procedimentos envolvidos.** [recurso eletrônico]. PEBMED. Publicado em: 20 fev. 2019. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/eletroconvulsoterapia-ect-da-historia-aos-procedimentos-envolvidos>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, R. C. **A construção histórica do autismo (1943-1983).** Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Rossano_Lima2/publication/348169211_A_construcao_historica_do_autismo_1943-1983_The_historical_construction_of_autism_1943-1983/links/5ff214d392851c13fee75773/A-construcao-historica-do-autismo-1943-1983-The-historical-construction-of-autism-1943-1983.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

LORD, C. et al. **Autism spectrum disorder.** Nature Reviews Disease Primers, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41572-019-0138-4>>.

LOPES, B. A. **Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 511-526, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HsffYBhHfB8SrnfgRV9ZScD/?lang=pt>>.

MANOUILENKO, I.; BEJEROT, S. **Sukhareva - prior to Asperger and Kanner**. Nordic Journal of Psychiatry, v. 69, n. 6, p. 1761-1764, 2015. Disponível em: <<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:891911/FULLTEXT01.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais**. 6. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

MAENNER, M. J. et al. **Prevalência de transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos – rede de monitoramento de autismo e deficiências de desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2016**. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). MMWR Surveillance Summaries, v. 69, n. 4, 2020.

MALHOTRA, N. K. et al. **Introdução a Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão promove a justiça**. Revista Nova Escola, n. 182, p. 2426, mai. 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MARCHI, W. R. de A. **Políticas públicas, dos direitos às práticas sociais: o autismo na perspectiva dos profissionais**. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA, 2007.

MENDES, M. P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro**. Revista Integração, a. 10, n. 22, 2012.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NALLIN, C. G. F. **Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, p. 13-16, mai. 2001.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, 2017, p. 1106-1133. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314.

OLIVEIRA, C. **Um retrato do autismo no Brasil.** Revista Espaço Aberto, ed. 170, 2020. Disponível em: <<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. de F. **Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/download/979/967>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 33, n. 1, p. 1-14, 2003. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012. 188p.

PERORAZIO, D. **Meu guerreiro famoso.** São Paulo: Biblioteca, 2009.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REED, G. M. et al. **Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders.** World Psychiatry, v. 18, n. 1, p. 3-19, 2019. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/wps.20611>>. Acesso em: 7 fev. 2021.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

RIBEIRO, W. **Entidades repudiam proposta de eletrochoque em autistas por comissão do MS.** Universo Online (UOL) [recurso eletrônico]. Publicado em: 17 dez. 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/12/17/eletrochoque-em-autistas-grupos-repudiam-proposta-do-ministerio-da-saude.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. **Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020.** Práxis educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, O. S. dos. **O espaço de Guanambi/BA: o algodão como elemento de organização.** Guanambi: [s.n.], 2004. 132 p.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342008000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 fev. 2021.

VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 123–132.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books Editora, 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8CuODwAAQBAJ>>. Acesso em: 1 fev. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZANOLLA, T. A. et al. **Causas genéticas, epigênicas e ambientais do Transtorno do Espectro Autista**. Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 15, n. 2, p. 29-42, 2015. ISSN: 1809-4139.

b) Documentos

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Brasília, DF, 27 abr. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GUANAMBI. **Diário Oficial do Município**. Poder Executivo, Guanambi, ano 11, n. 2004, 25 out. 2019. Disponível em: <<http://procedebahia.com.br/guanambi/publicacoes/Diario%20Oficial%20de%20Guanambi%20Ed%202004.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@** [recurso eletrônico]. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/panorama>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica Estadual 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_da_educacao_basica_2020.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Transtorno do espectro do autismo**. Manual de orientação. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, n. 5, abril de 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775d-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo__2_.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

c) *Sites*

ABRASCO [Associação Brasileira de Saúde Coletiva]. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. Publicado em: 6 out. 2020. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CONHEÇA **Conceição Evaristo e o Conceito Escrevivência**. Universidade Mackenzie [recurso eletrônico]. Disponível em: <<https://blog.mackenzie.br/vestibular/materias-vestibular/conheca-conceicao-evaristo-e-seu-conceito-de-escrevivencia/>>. Publicado em: 2020.

Desenvolvimento Neuropsicomotor (DNPM). **Observatório da Saúde da Criança e do Adolescente**. UFMG [recurso eletrônico]. Publicado em: 31 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.medicina.ufmg.br/observaped/desenvolvimento-neuropsicomotor-dnpm/>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MICHAELIS. BRINCAR. In: **Michaelis Online** [recurso eletrônico]. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brincar>>. [s.l.]: Melhoramentos, 2022. Acesso em: 05 mai. 2022.

_____. INCLUSÃO. In: **Michaelis Online** [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=7mp9e>>. [s.l.]: Melhoramentos, 2020. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. JOGO. In: **Michaelis Online** [recurso eletrônico]. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo>>. [s.l.]: Melhoramentos, 2022. Acesso em: 07 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **Autism spectrum disorders** [recurso eletrônico]. Publicado em: 2 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>>.

Um marco nos direitos dos autistas. **Autismo & Realidade** [recurso eletrônico], 2020. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/>>. Acesso em: 19 set. 2020.

6. APÊNDICES

APÊNDICE A



Questionário aos professores da Educação Básica –UNEB, Campus VI

Mestranda: Suely Alves Ramos Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

Trabalho: "Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas na cidade de Guanambi – Bahia"

Este questionário enquadra-se em uma pesquisa investigativa de uma dissertação de Mestrado em Educação pela UNEB. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua experiência em sala de aula. O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta, e apenas uma resposta.

Obrigada pela colaboração.

1. Trabalha ou já trabalhou com alguma criança autista? Se sim, há ao menos um auxiliar na escola?

- Nunca trabalhei com uma criança autista.
- Sim, mas não há um auxiliar na escola.
- Sim, e há ao menos um auxiliar na escola.

2. A escola possui material didático adaptado para alunos com necessidades especiais, de acordo com a necessidade destes?

- Sim Não

3. Existe, na escola, uma sala de recursos multifuncionais com profissional qualificado para operá-la?

- Sim Não Não sei

4. Você já utilizou ou utiliza algum brinquedo de sucata com seu aluno com TEA?

- Sim Não Não sei

5. A instituição em que você trabalha disponibiliza formação complementar em educação especial e/ou práticas educacionais inclusivas?

Sim Não

6. Você realizou atividades adaptadas para alunos autistas durante a pandemia?

Sim Não

7. Em sua opinião, você se sente capacitado(a) para trabalhar com alunos autistas?

Sim Não Não sei

8. Há diálogo entre professor e família?

Sim Não

9. Os demais alunos da classe têm conhecimento sobre o que é o autismo?

Sim Não Não sei

10. Como professor, recebe alguma informação sobre tratamento ou como proceder?

Sim Não Não sei

11. Se quiser, escreva um parágrafo aberto relatando sua experiência com a pesquisa.

APÊNDICE B



Questionário aos responsáveis de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação básica - UNEB, Campus VI

Mestranda: Suely Alves Ramos Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

Trabalho: "Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas na cidade de Guanambi – Bahia"

Este questionário enquadra-se em uma pesquisa investigativa de uma dissertação de Mestrado em Educação pela UNEB. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua experiência com a escola. O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta, e apenas uma resposta.

Obrigada pela colaboração.

-
1. A escola já fez alguma negativa de matrícula (isto é, se negou a matricular seu filho) por causa de seu transtorno?
 Sim Não
 2. Existe, na escola, uma sala de recursos multifuncionais com profissional qualificado para operá-la?
 Sim Não Não sei
 3. A escola possui um plano de Apoio Escolar Especializado – AEE com o estudo de caso de cada estudante alvo da educação especializada?
 Sim Não Não sei
 4. Seu filho faz acompanhamento psicológico/psiquiátrico regularmente (ao menos duas vezes por mês)?
 Sim Não
 5. A escola recebe notificação do tratamento? A escola acata as orientações e especificidades relatadas pela equipe médica?
 Sim Não Não sei
 6. Seu filho faz uso de alguma medicação?

Sim Não Não sei

7. A comunicação entre você e a escola é suficiente para o bom desenvolvimento de seu filho?

Sim Não Não sei

8. A escola possui material didático adaptado para alunos com necessidades especiais, de acordo com a necessidade destes?

Sim Não Não sei

9. O professor e/ou a escola faz(em) adaptação dos materiais e das avaliações conforme necessário?

Sim Não Não sei

10. Você está satisfeito(a) com o processo de inclusão de seu filho?

Sim Não Não sei

11. Se quiser, escreva um comentário contendo sugestões, críticas e/ou observações sobre a escola e inclusão do seu filho.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Suely Alves Ramos Oliveira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulada: **Utilização de Sucatas: Uma Estratégia lúdica para o aprendizado de crianças com autismo na cidade de Guanambi-BA**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Guanambi, 14 de junho de 2021

Sermonda Araújo Dias N. Xavier

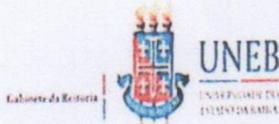
Assinatura e carimbo do
responsável institucional

13.242.797/0001-85

COLÉGIO PEQUENO PRINCEPE S/C LTDA

Rua Camerindo Pereira Costa, 283
Brindes - CEP: 46.430-000
Guanambi / Bahia

ANEXO 2 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

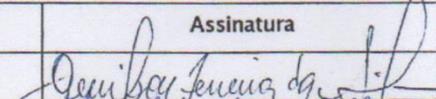
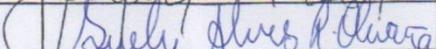
	<p>Por gentileza, inserir o timbre do departamento ou instituição.</p>
---	--

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada: Utilização de Sucatas: uma estratégia lúdica para o aprendizado de crianças com autismo na cidade de Guanambi-BA cujos dados serão coletados através de entrevistas, observação e oficinas, no Colégio Alves, caso haja autorização da vigilância municipal do município ou, em caso de restrição maior, no espaço clínico da psicopedagoga clínica e escolar que presta consultoria à pesquisadora, em última instância, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento do PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Genilson Ferreira da Silva. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 14 de junho de 2021

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Orientador	
Mestranda	

ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a, Suely Alves Ramos Oliveira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “Utilização De Sucatas: Uma Estratégia Lúdica Para O Aprendizado De Crianças Com Autismo Na Cidade De Guanambi - Ba”, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos suas pesquisadoras, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Caetité, 03 de maio 2021.

Marinalva Nunes Fernandes

Marinalva Nunes Fernandes
Diretora Pró-Tempore – DCH
Portaria nº 220/2020 – 17.06.2020
UNEB – Campus VI

Assinatura e carimbo do
Responsável institucional

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
 CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ / (____) _____ /

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

Pesquisa intitulada: **“Utilização de Sucatas: Uma Estratégia Lúdica para o Aprendizado de Crianças com Autismo na Cidade de Guanambi – BA”.**

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Suely Alves Ramos Oliveira

Cargo/Função: Discente da Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa: “Utilização de Sucatas: Uma Estratégia Lúdica para o Aprendizado de Crianças com Autismo na Cidade de Guanambi – BA”, de responsabilidade da pesquisadora Suely Alves Ramos Oliveira, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI*, que tem como objetivo analisar como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aprendem e como os jogos podem auxiliar para aquisição das habilidades necessárias ao aprendizado da criança autista durante a Educação Infantil. Sua participação é voluntária e dar-se-á por meio de entrevistas e rodas de conversa, as quais serão realizados pela Estudante Pesquisadora Suely Alves Ramos Oliveira que realizará as entrevistas por meio eletrônico (Google Forms devido ao período pandêmico que vivenciamos).

O projeto será desenvolvido em forma de oficinas cujos materiais serão todos sucatas coletadas em casa e higienizados antes da confecção conforme recomendação. Como nos encontramos em período de pandemia, ocasionada pelo COVID-19 e na nossa cidade, os protocolos de uso de álcool e número reduzido de crianças – em duplas – ocorrerão em período quinzenal e conforme normas da vigilância sanitária. Os materiais são objetos reciclados em casa como rolo de papel higiênico, fita adesiva, canudinhos, tampinhas, garrafas PET, bandeja usadas, revistas. As propostas serão executadas na quadra da escola com o acompanhamento da pesquisadora e professora- vacinadas e com uso de máscara- sem filmagens, todavia algumas situações executadas serão fotografadas com foco nas mãos. Em hipótese alguma o rosto será mostrado.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: A utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida na Resolução Nº 466/12; A utilização de informações obtidas a partir dos encontros/reuniões, serem utilizadas de forma indevida, em relação aos participantes da pesquisa; Conflitos concernentes aos contextos de produção das pesquisas em educação, caso seja consumados quaisquer um dos riscos, os mesmos serão reparados pela Pesquisadora Responsável, nos termos das legislações específicas do Estado Brasileiro. Apesar do período de pandemia, a Instituição seguirá todos os protocolos exigidos pelo município a fim de minimizar os riscos possíveis.

A pesquisa tem o intuito de trazer benefícios futuros que possam contribuir para a inclusão de crianças com autismo no processo educativo que vão desde uma socialização com mais qualidade,

raciocínio, habilidades motoras e, principalmente, através da transformação da sucata em jogos, verificar e ofertar um aprendizado mais concreto no mundo abstrato das crianças com TEA.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para trazer benefícios, dentre os quais:

- ✓ Analisar a concepção de aprendizado na Educação Infantil com as crianças que possuem, diagnóstico de TEA.
- ✓ Identificar as questões peculiares que afetam os autistas durante o processo educativo.
- ✓ Construir um produto educacional que tenha como foco refletir sobre as questões vistas como obstáculo na Educação Especial.
- ✓ Investigar a utilização de jogos construídos com sucatas como prática pedagógica desafiadora e capaz de oportunizar as habilidades necessárias para um aprendizado efetivo.

Caso aceite, o(a) Senhor(a) concederá entrevistas e participará de rodas de conversa. As entrevistas/rodas de conversa, desde que autorizado por Vossa Senhoria, poderão ser gravadas em vídeo/áudio pela pesquisadora Suely Alves Ramos Oliveira, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI*. Informo a Vossa Senhoria que, para evitar qualquer tipo de exposição e ou constrangimento ao participante desta pesquisa através do método entrevista, nenhuma imagem/vídeo, áudio, serão utilizadas para fins que não sejam objeto desta pesquisa. as imagens e audiovisuais serão apenas para análise dos dados e transcrição das falas. Nenhuma imagem/vídeo, áudio serão publicados, uma vez que objeto de pesquisa tem possibilidade de macular o princípio da não maleficência. Assim, todo o conteúdo audiovisual será usado apenas para fins desta pesquisa, ficando sob a minha guarda por um período de 05 (cinco) anos. Não estará disponível para o acesso de pessoas que não fizerem parte do estudo.

O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora, residente na Rua Bernardo Guimarães, N 903, Paraíso, Guanambi, Bahia. CEP 46300-000, telefone (77) 9 9103-3049, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia - CEP/UNEB. Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – BA. CEP: 41.150-000. Prédio da Reitoria – 1º pavimento. Telefone: (071) 3117-2399.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Suely Alves Ramos Oliveira

Endereço: Rua Bernardo Guimarães, N 903, Paraíso, Guanambi, Bahia, CEP 46300-000.

Telefone: (77) 9 9103-3049

E-mail: suelyoliveira1@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia - CEP/UNEB

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000.

Prédio da Reitoria – 1º pavimento

Telefone: (071) 3117-2399

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

Segundo normatização da RESOLUÇÃO Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Os Comitês de Ética na Pesquisa são:

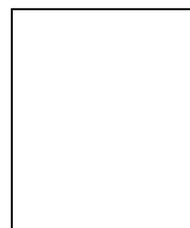
“[...] colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto de pesquisa “Utilização de Sucatas: Uma Estratégia Lúdica para o Aprendizado de Crianças Com Autismo na Cidade de Guanambi – BA”, sabendo que não vou ganhar nada financeiramente e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/_____/____.

Assinatura do participante



Impressão do dedo
polegar

Pesquisadora Responsável

Assinatura da testemunha

ANEXO 5 – TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO

INSTITUIÇÃO CONCEDENTE

COLÉGIO PEQUENO PRÍNCIPE

Pelo presente instrumento, eu, **SUELY ALVES RAMOS OLIVEIRA**, portador(a) da Carteira de Identidade n°10416944, expedida pela SSP, inscrito (a) no CPF sob n° 030.720.666-12, residente e domiciliado (a) no (a) RUA BERNARDO GUIMARÃES, N° 903, BAIRRO PARAISO EM GUANAMBI-BA, estudante regularmente matriculado (a) no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, matrícula n°061900063, venho, por meio deste termo de compromisso, afirmar que, na (s) instituições (s) onde realizarei o Estágio Profissional, agirei de maneira ética e com responsabilidade no estágio, empenhando-me para meu melhor aproveitamento, que cumprirei com todo esforço e interesse a programação do estágio e as atividades que lhe forem prescritas, respeitando as normas e regulamentos vigentes no âmbito da INSTITUIÇÃO CONCEDENTE, respondendo pela inobservância das mesmas.

E por estar de inteiro e comum acordo com as condições estipuladas neste Termo de Compromisso de Estágio, assino o presente instrumento de igual teor e forma, juntamente com o professor orientador do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS).

Caetitê, BA 05 de abril de 2021.

Suely Alves R. Oliveira

 ESTAGIÁRIO (A)

Geilson Jeneira dos S.

 PROFESSOR ORIENTADOR/UNEB

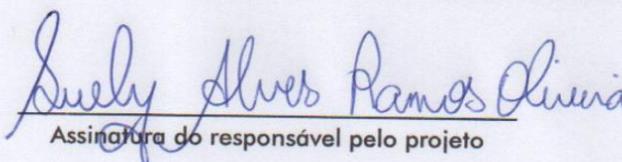
242.797/0001-85
Geilson Jeneira dos S.
 COLÉGIO PEQUENO PRÍNCIPE S/C LTDA
 Rua Carmondo Pereira Costa, 283
 Mendes - CEP- 46.430-000
 Guanambi / Bahia

ANEXO 6 – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado: **Utilização de Sucatas: uma estratégia lúdica para o aprendizado de crianças com autismo na cidade de Guanambi-BA sob minha responsabilidade será desenvolvida em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.**

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Caetité/BA, 02 de julho de 2021

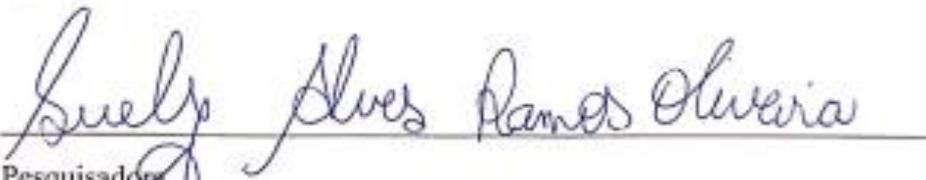

Assinatura do responsável pelo projeto

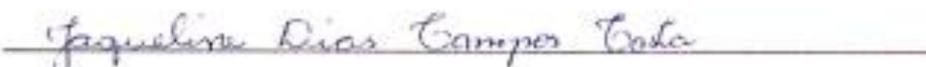
ANEXO 7 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E COLABORAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE
– PPGELS.

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Declaro para os devidos fins que, eu, Jaqueline Dias Campos Costa , CPF:984425705-00, estou ciente da minha participação como consultora psicopedagógica contribuinte para a realização da pesquisa intitulada: “ **Brinquedos de sucata e estratégias para o aprendizado de crianças autistas na cidade de Guanambi – Bahia**, vinculada à - Campus VI , Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade realizada pela pesquisadora Suely Alves Ramos Oliveira, orientada pelo prof. Genilson Ferreira da Silva , estando de acordo com as normas propostas por este Comitê e pela legislação vigente.


Pesquisadora


Psicopedagoga colaboradora