

As Percepções das Crianças com TEA sobre sua Escola de Educação Especial

The Perceptions of Children With ASD About School Processes in a Special Education School

Las Percepciones de los Niños Con TEA Sobre los Procesos Escolares en un Colegio De Educación Especial

Geovana Aparecida de Oliveira Carvalho¹

Gisele Brandelero Camargo²

Resumo

Esse texto traz considerações de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender as percepções das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio das suas falas, verbais e não verbais, sobre seu processo escolar em uma escola de Educação Especial. Com abordagem qualitativa, essa pesquisa exploratória teve como objeto de estudo essas formas de comunicação das crianças com TEA acerca de sua inserção na escola. Pelo viés da Sociologia da Infância, compreende-se a criança como sujeito histórico, cultural e social, detentora de direitos, competente para interpretar e agir no mundo que vive. Com essa perspectiva, os dados da pesquisa foram coletados em uma escola de Educação Especial, com as crianças do Ensino Fundamental, por meio de observação e entrevistas individuais. Os resultados da pesquisa apontam que a criança com TEA, mesmo com suas especificidades e alterações no aspecto da comunicação, expressa-se eficientemente quando interage em um espaço propício e através de meios que permitam tal feito. Considerando suas percepções de mundo, suas falas são importantes e podem influenciar os contextos em que estão inseridas.

Palavras-chave: Criança, TEA, percepção da criança, processo escolar.

Abstract

This text brings considerations from a research study aimed at understanding perceptions of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), through their verbal and non-verbal statements, about their school process, in a Special Education school. With a qualitative approach, this exploratory research had as its object of study these forms of communication from children with ASD about their inclusion in school. From the perspective of the Sociology of Childhood, children are understood as historical, cultural and social subjects, holders of rights, competent to interpret and act in the world they live in. With this perspective, the research data were collected in a Special Education school, with Elementary School children, through observation and individual interviews with the children. The research results indicate that children with ASD, despite their specificities and changes in the aspect of communication, express themselves efficiently when interacting in a suitable space and through means that allow this to happen. Considering their perceptions of the world, their statements are important and can influence the contexts in which they are inserted.

¹Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, geovanacarvalho9006@gmail.com.

²Doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Professora do Programa de Pós-Graduação da UEPG, gbcamargo@uepg.br.

Keywords: Child, ASD, child's perception, school process.

Resumen

Este texto trae consideraciones de una investigación cuyo objetivo fue comprender las percepciones de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), a través de sus declaraciones verbales y no verbales, sobre su proceso escolar, en una escuela de Educación Especial. Con un enfoque cualitativo, esta investigación exploratoria tuvo como objeto de estudio estas formas de comunicación de los niños con TEA sobre su inclusión en la escuela. Desde la perspectiva de la Sociología de la Infancia, los niños son entendidos como sujetos históricos, culturales y sociales, titulares de derechos, competentes para interpretar y actuar en el mundo en el que viven. Con esta perspectiva, los datos de la investigación fueron recolectados en una escuela de Educación Especial, con niños de Educación Primaria, a través de observación y entrevistas individuales a los niños. Los resultados de la investigación indican que los niños con TEA, a pesar de sus especificidades y cambios en el aspecto de la comunicación, se expresan eficientemente al interactuar en un espacio adecuado y a través de medios que lo permitan. Considerando sus percepciones del mundo, sus declaraciones son importantes y pueden influir en los contextos en los que se insertan.

Palabras-clave: Niño, TEA, percepción del niño, proceso escolar.

Introdução

A sociedade brasileira é composta pela pluralidade de indivíduos que carregam consigo identificações, condições e características pessoais, físicas, cognitivas, afetivas, econômicas, históricas e sociais. Historicamente alguns indivíduos e grupos sociais foram marginalizados, deslegitimados e até excluídos da participação cidadã do país, seja por sua condição desigual do grande coletivo ou por se identificar como um indivíduo com deficiência.

No extrato do universo infantil, as crianças com deficiência possuem ainda menos possibilidades de atuação, sendo subjugadas como incapazes, inexperientes ou inábeis. Em oposição a isso, assumimos neste trabalho que todas as crianças (as que possuem e as que não possuem deficiências) são sujeitos sociais competentes, criativos, produtores de conhecimento e cultura, peritas em suas infâncias e que, mesmo tendo sido, por algum tempo, afastadas de seus direitos de participação ativa e digna na sociedade, têm percepções importantes a revelar e podem influenciar seus contextos sociais.

Com o advento de alguns movimentos sociais, a preocupação com a criança com deficiência se expressa por meio de documentos e leis, contemplando direitos essenciais à vida digna na sociedade, entre eles, a educação. A exemplo, temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), entre outras.

Em se tratando de história da criança, Ariès (1981) apresenta, tomando por base seus estudos sobre a Europa na Idade Média, crianças e adultos executando algumas funções sociais como se tivessem as mesmas condições físicas, cognitivas e emocionais, sendo que as crianças eram tratadas

como adultos em miniatura. O sentimento de infância, ou seja, a consciência da particularidade infantil surge apenas com a Modernidade.

As particularidades das crianças começam a ser pauta de discussões sociais com a Declaração dos Direitos da Infância (1959) e enfatizadas com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989). Tal texto jurídico, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas como um texto normativo, estabeleceu um ponto de vista teórico, para considerar as crianças, em todos os países que o assinaram.

No Brasil, incorporando o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), foi implementado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Esse documento caracterizou um importante momento na sociedade, pois normatizou os direitos das crianças brasileiras.

Além da atenção em âmbito legislativo, estudiosos, como os da corrente teórica da Sociologia da Infância, começam a defender que a criança é um ator social que produz cultura, participa da sociedade com potencialidades para transformá-la (SARMENTO, 2004). Com essa premissa, acredita-se que as crianças, com suas especificidades, podem fazer parte da tomada de decisões, em diferentes níveis e instituições sociais, compartilhando com os adultos as interpretações e ações. Acreditamos que essa credibilidade deve ser estendida a todas as crianças, inclusive as com deficiências.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que influi nas dimensões das habilidades de interação social recíprocas, de comunicação e comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, conforme o DSM-V (2014). Segundo estudos de Bosa (2002), o TEA pode ser identificado na infância e é percebido em muitas crianças no contexto brasileiro e mundial.

A criança com TEA possui especificidades em seus gostos e comportamentos, com algumas características específicas como um pensamento concreto, visual e literal (MARINHO; MERKLE, 2009). A comunicação pode ser verbal ou não. Além disso, o TEA possui graus de severidade e se apresenta de diferentes maneiras em cada indivíduo.

Cientes dessas particularidades, defendemos a participação da criança com TEA, como ator social e produtor de conhecimento e cultura, em diferentes ambientes sociais. A escola é um desses ambientes e um dos principais espaços que contribui para os múltiplos desenvolvimentos da criança, além de promover experiências da cidadania, como explicita o ECA (1990).

Consideramos que participar vai além do direito de falar e se expressar. Participar é afetar, influenciar e agregar valor às atitudes tomadas, às decisões estabelecidas em um determinado contexto. Isto é, entendemos que é participação quando suas falas, verbais e não verbais, são legitimadas ao ponto de modificar as decisões e ações sociais nas circunstâncias em que estão

inseridas. Acreditamos que garantir a participação das crianças, legitimar suas falas e expressões, especialmente em seu processo escolar, é importante para o desenvolvimento da cidadania e para sua construção de identidade (SOARES, 2005).

No processo escolar, o atendimento da criança com TEA ocorre pela modalidade da Educação Especial, que acontece dentro do ensino regular ou em instituições especializadas, caso não seja possível a integração do educando no ensino regular (BRASIL, 1996). No município de Ponta Grossa, interior paranaense, há algumas escolas de Educação Especial que se dedicam ao atendimento de pessoas com TEA, uma dessas foi o *lócus* da investigação.

Motivadas a legitimar a participação das crianças com TEA, bem como, conhecer qual a perspectiva delas sobre seus processos de aprendizagem, delimitamos como objetivo da pesquisa: compreender as percepções das crianças com TEA, por meio das suas falas, verbais e não verbais, sobre o processo escolar em uma escola de Educação Especial. Os objetivos específicos se configuraram como: identificar as falas verbais e não verbais das crianças com TEA sobre seus processos escolares em uma escola de Educação Especial e conhecer a perspectiva da criança sobre o currículo, as práticas pedagógicas, os espaços e tempos escolares.

A pesquisa exploratória ocorreu no interstício dos meses de fevereiro a outubro de 2023 e utilizou como instrumentos de produção de dados, entrevistas com crianças entre 9 e 11 anos de idade, de duas turmas do Ensino Fundamental. A seguir apresentamos as nuances do processo investigativo.

Desenvolvimento da pesquisa

Entendemos que a pesquisa com abordagem qualitativa é “[...] um processo de reflexão e análise da realidade, por meio da utilização de métodos e técnicas que permitem uma compreensão pormenorizada do objeto pesquisado em seu contexto” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Buscamos, com essa perspectiva, desenvolver um estudo exploratório, com produção de dados no campo, que conforme Gil (2008), reúne atividades como observação e entrevistas com o grupo pesquisado, visando reunir suas narrativas e interpretações sobre o objeto pesquisado, constituindo uma relação mais direta do pesquisador.

Além disso, assumimos que essa investigação é feita com crianças e não sobre elas. Por isso, os instrumentos de produção de dados foram organizados considerando as lógicas infantis e suas especificidades. Efetuamos a observação participante, interagindo com as crianças e professores e a entrevista semiestruturada, que consiste em elaboração prévia das questões norteadoras, oportunizando a exploração das perguntas junto ao entrevistado. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social” (GIL, 2008, p. 109).

Em relação ao campo da pesquisa (uma escola de Educação Especial que atende aos educandos com TEA), inicialmente, fizemos um contato pelo telefone com a proposta da apresentação do projeto de pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma reunião com a equipe gestora e recebemos o aceite da instituição. Nos momentos seguintes, falamos com os professores, com as famílias das crianças e com as crianças, respeitando os trâmites éticos da pesquisa. Entregamos aos pais e/ou responsáveis pelas crianças um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a concordância deles, explicamos para as crianças as questões da pesquisa e gravamos em áudio seus aceites em participar.

Os encontros, entre as pesquisadoras e as crianças ocorreram nos meses de agosto a outubro de 2023, em dois dias da semana conforme cronograma acordado com a equipe gestora, no período matutino. Totalizaram 12 (doze) encontros, sendo 9 (nove) para observações e 3 (três) para realização das entrevistas. A inserção das pesquisadoras na escola possibilitou a compreensão do seu funcionamento e a aproximação com sujeitos da pesquisa para então proceder a entrevista. Isso foi necessário para que as crianças se sentissem familiarizadas com as entrevistadoras.

A escola de Educação Especial, campo dessa pesquisa, atende às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos Fase I na Modalidade de Educação Especial. Os espaços físicos da escola são organizados sem muitas informações visuais, pois, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (APROAUT, 2019) da escola, as distrações visuais e auditivas podem influenciar no comportamento, envolvimento, processo de aprendizagem da criança com TEA. A escola dispõe de salas de aula, sala da equipe gestora, secretaria, refeitório, dois parquinhos, área coberta para esportes, banheiros com chuveiro, brinquedoteca e espaço externo.

No que diz respeito aos materiais pedagógicos, conforme o PPP (APROAUT, 2019), a equipe gestora da escola informa que são relevantes a utilização de materiais diferenciados, em busca de instigar o interesse e propiciar muitas experiências de aprendizagens. Os materiais são jogos, prancha de atividades, alguns brinquedos pedagógicos e computadores para as atividades digitais.

Os tempos são estabelecidos por meio de uma rotina, que situa uma programação diária para que os educandos se organizem, pois, a imprevisibilidade pode acometer mudanças no comportamento dos autista (SCHMIDT, 2019). As professoras e a equipe gestora mencionam que esse sequenciamento (rotina), é mais eficientemente vivenciado quando apresentado, previamente, às crianças, a partir de recursos visuais ou objetos concretos.

O planejamento é proposto de forma transdisciplinar, baseando-se em um currículo funcional, orientado por Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006), seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), de acordo com uma proposta na dimensão da Educação Especial, com objetivos e expectativas. Conforme as

professoras da instituição, o planejamento é adaptado, considerando os vários profissionais envolvidos e admite o Método Teacch, o ABA e as PEC's.³

Nas turmas em que as inserções ocorreram, nomeadamente de A e B, há um total de 6 educandos em cada uma, com idades entre 9 e 11 anos de idade. Em ambas, o número de meninos é maior em relação às meninas. Além disso, tanto na turma A quanto na B, o número de crianças não-verbais é maior do que as verbais.

Durante as observações foi possível identificar que, na turma A, as crianças interagem mais com brinquedos e jogos. A maioria da turma realiza as atividades com a mediação total da professora, e interagem com seus pares em menor nível. Observamos que, na turma B, as crianças gostam de interagir com recursos eletrônicos (notebook, celular) e jogos, algumas realizam atividade com autonomia.

Como já mencionamos, a participação da criança nas entrevistas dependeu de seu assentimento. Aquelas que optaram por não participar da pesquisa foram respeitadas na sua decisão. Assim, 5 crianças foram os sujeitos produtores de dados desse estudo. Tendo em vista caracterizar os participantes e compreendermos aspectos que se assemelham ou não entre eles, foram destacados pontos como a turma a que pertencem, a idade, se são verbais ou não, e o gênero. Com a intenção de preservar sua identidade, identificamos cada envolvido como Criança – 1, Criança – 2 e assim por diante.

QUADRO 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Criança	Idade	Turma	Sexo	Verbal/ Não verbal
Criança 1	9	A	Feminino	Verbal
Criança 2	11	B	Masculino	Verbal
Criança 3	11	B	Masculino	Verbal
Criança 4	10	B	Masculino	Verbal
Criança 5	11	B	Masculino	Verbal

Fonte: As autoras (2023).

³ São métodos utilizados principalmente com educandos com TEA, que auxiliam no comportamento, comunicação e organização. Com base em Marinho e Merkle (2009), o Análise do Comportamento Aplicada - Applied Behavior Analysis – (ABA), se refere ao ensino de habilidades com reforço dos comportamentos positivos e as PEC's - Picture Exchange Communication System representa o sistema de comunicação alternativa através de imagens, que organizam os modos de interação e comunicação da criança com autismo. Cunha e Lira (2021) apontam que o Método Teacch destaca as potencialidades, déficits e pontos de interesse, estabelece um plano de ação individualizado, ou seja, respeita a singularidade e complexidade do TEA, para sua organização e comunicação.

A caracterização dos sujeitos que deram assentimento para a participação da pesquisa foi realizada por meio da observação e interação das pesquisadoras com as crianças. Durante essa caracterização, verificou-se maior número de crianças verbais. Acreditamos que essa predominância se deva à proximidade que as crianças verbais estabeleceram com as pesquisadoras durante o estudo. Esse fato é evidenciado pela incidência de participação da turma B, cujos alunos, em sua maioria do sexo masculino, se aproximaram mais das pesquisadoras. Para a realização das entrevistas, foi necessário considerar as especificidades das crianças com TEA, adotando uma abordagem que considerou a literalidade e a utilização de recursos visuais. As entrevistas ocorreram a partir do 3º encontro das pesquisadoras na instituição, nos espaços da sala de aula da turma A e na área coberta para esportes. As entrevistas foram gravadas em áudio e, algumas foram registradas de forma manuscrita. Foram utilizados como instrumentos de apoio a linguagem oral e recursos visuais, como *slides*. Cada entrevista teve uma duração média de 3 a 5 minutos, respeitando o tempo de concentração e interesse da criança.

A característica da entrevista se configurou como semiestruturada que, conforme Minayo (2008), contempla perguntas fechadas e abertas, as quais são relacionadas às percepções e ações da criança no ambiente escolar.

QUADRO 2 - Questões para as crianças com TEA entrevistadas

1. Como você está se sentindo hoje?
2. Qual o nome de sua escola?
3. Você gosta de vir para a sua escola?
4. Você participa de todas as atividades aqui da escola?
5. O que você faz aqui na escola?
6. O que você aprende aqui na escola?
7. Qual o espaço preferido na escola?
8. Você realiza suas atividades com ajuda da professora ou sozinho?
9. Vamos imaginar que você é a professora “...” e eu sou sua aluna, agora você vai dar uma aula para mim.

Fonte: As autoras.

Algumas crianças responderam além das perguntas, falando mais em relação a sua escola. Para a entrevista foram utilizados recursos visuais, pois durante a inserção foi observado que as crianças interagiam com imagens para demonstrar vontades, organizar sua rotina e realizar atividades, além disso o contato com meios eletrônicos os chamava atenção trazendo um foco maior.

Algumas perguntas foram adaptadas para adequar-se às possibilidades de respostas das crianças. A Criança 4, apesar de verbal, necessitou do uso de recursos visuais para responder à

entrevista, conforme indicação da professora. Segundo ela, a compreensão e a concentração do educando são melhor exercidas quando aliadas a artifícios visuais.

Figura 1 - Modelo questões visuais



Fonte: As autoras.

Tendo em vista a conclusão da pesquisa de campo, foi realizada a análise dos dados obtidos, apresentada na seção a seguir. Para o desenvolvimento da análise, foram estipuladas duas categorias principais: *O que a criança pensa sobre a escola e o que a criança faz na escola*, com questões específicas em cada uma delas. Por meio do exame dos dados obtidos pretende-se conhecer o que a criança com TEA pensa sobre a escola e como ela vivencia o seu processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Resultados e Discussão

Os dados coletados foram examinados com o objetivo de responder ao problema da pesquisa: “Quais as percepções das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio das suas falas, verbais e não verbais, sobre seu processo escolar, em uma escola de Educação Especial?”. Para isso, baseadas na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), organizamos uma categorização para o levantamento, análise e discussão desses dados. As perguntas realizadas nas entrevistas foram, portanto, divididas em duas categorias, conforme apresentado no quadro a seguir:

QUADRO 3 - Organização das questões da entrevista divididas em categorias

CATEGORIA 1 O que a criança pensa sobre a escola	CATEGORIA 2 O que a criança faz na escola
1. Como você está se sentindo hoje?	4. Você participa de todas as atividades aqui da escola?
2. Qual o nome de sua escola?	5. O que você faz aqui na escola?

<p>3. Você gosta de vir para a sua escola?</p> <p>9. Vamos imaginar que você é a professora “...” e eu sou sua aluna, agora você vai dar uma aula para mim.</p>	<p>6. O que você aprende aqui na escola?</p> <p>7. Qual o espaço preferido na escola?</p> <p>8. Você realiza suas atividades com ajuda da professora ou sozinho?</p>
---	--

Fonte: A autora (2023).

Cada categoria foi analisada e discutida em articulação com o referencial teórico estudado ao longo do trabalho. Além disso, levamos em consideração as vivências e as experiências de campo obtidas por meio das observações das pesquisadoras. Na categoria *O que a criança pensa sobre a escola*, trazemos a fala (verbal ou não verbal) com as percepções das crianças sobre sua escola, logo, sobre seu processo escolar. Como apontado ao longo do trabalho, a escuta e espaço para construção de opiniões representam a participação do sujeito criança, em consonância com a LBI (2015) e com uma construção de identidade infantil, como apontado por Soares (2005).

Vale ressaltar que os resultados apresentados dizem respeito a apontamentos das crianças no momento da entrevista, o que para análise mais a fundo necessitaria de um tempo maior de investigação.

Na questão 1, relacionada ao estado emocional das crianças no dia da entrevista, as quatro crianças verbalizaram que estavam felizes. A Criança 4 verbal também verbalizou, contudo, demonstrou a necessidade de suporte ao apontar para a imagem com sorriso na figura correspondente à questão. De modo geral, foi observado que as expressões de todas as crianças participantes das entrevistas estavam em consonância com as suas respostas, mostrando sorrisos e entusiasmo. Portanto, podemos interpretar que, de fato, naquele momento todas estavam felizes.

A questão 2, referente à identificação da instituição, demonstra o reconhecimento da criança sobre sua escola. Nessa pergunta, todas as crianças verbais informaram o nome da escola. A Criança 4, ao visualizar a imagem⁴ da escola, chamou sua professora:

Olhe Professora B! A escolinha! (Criança 4)

Foi possível inferir que todas as crianças identificam e reconhecem a escola como sua escola, local ao qual pertencem. Fazer parte da instituição escolar vai ao encontro da garantia do direito de educação da criança apresentado no ECA (1990) também, na Declaração de Salamanca (1994), Lei do autista (2012), a qual se especifica o direito à educação com criança com TEA. Ressalvamos aqui, tal direito sendo efetivado para as crianças participantes da pesquisa, considerando que por fatores desconhecidos e discussões que não cabem no foco desse trabalho, não se inserem no ensino regular.

⁴ Como descrito anteriormente, a Criança 4, mesmo verbal, utilizou também o recurso visual.

Quanto a questão 4, referente à opinião da criança sobre gostar da escola, a resposta foi majoritariamente afirmativa. As Crianças 4 e 5 utilizaram recursos visuais e, quando questionadas, ambas apontaram para a figura “SIM”. A unanimidade da resposta se articula com a pergunta anterior, o que nos leva a assumir que além das crianças reconhecerem sua escola, elas gostam de estar na escola, de fazer parte. Esse resultado demonstra uma afeição e olhar positivo das crianças sobre a instituição em que são escolarizadas, logo, sobre os processos vivenciados dentro dela.

No que tange a última questão, que se apresenta como uma possibilidade de representação e fantasia sobre como a criança compreende sua escola e seu processo de aprendizagem, não obtivemos retorno de nenhuma das crianças.

Não posso ser a professora, eu sou o “nome da criança”. (Criança 1)
“Ade”! Eu sou a Professora B? (Criança 4).

As crianças verbais não compreenderam a proposta, quando as pesquisadoras realizaram a suposição. A Criança 2 de forma imediata não conseguiu considerar a possibilidade de assumir outro papel. As Crianças 1, 3 e 4 acompanharam a proposta respondendo “Combinado” à questão, porém não prosseguiram com a sugestão, mudando de assunto. Realizamos tal pergunta mais de uma vez para as crianças. Para a Criança 1, por exemplo, que estava brincando com uma varinha de condão no momento da entrevista, foi articulado com a brincadeira adaptando a questão: “Vou transformar você na Professora A! E eu vou me transformar em sua aluna” (pesquisadora), ainda assim não se obteve sucesso. Com a Criança 5, encontramos maior complexidade na adaptação das possibilidades de respostas para essa questão, por tal fator decidiu-se não prosseguir com a questão.

Considerando a ausência de resposta para esta questão, podemos observar na prática os comportamentos tipicamente associados ao TEA que influenciam a resposta. Observamos por meio dessa questão, a literalidade da criança com TEA. Como já havia sido informado pelas professoras da escola, a não fantasia e/ou a literalidade são características muito recorrentes nas crianças com TEA, posto que elas possuem dificuldades em assumir, na imaginação, outros papéis a não ser o delas. A esse respeito, Marinho e Merkle (2009) e Santos (2016) pontuam que o pensamento das crianças com TEA é mais linear, com inflexibilidade para o abstrato.

Considerando as respostas obtidas nas questões da primeira categoria, pôde-se interpretar que as crianças participantes da pesquisa apresentam sentimentos positivos em relação à escola, a reconhecem e gostam de estar nela, sugerindo a possibilidade de que se sentem acolhidas, pertencentes e respeitadas, segundo seus direitos enunciados pelo ECA (1990) e pela LBI (2015). Esses direitos abordam o asseguramento de acesso, permanência e apoio ao processo de aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Na segunda categoria, *O que a criança faz na escola*, as questões tiveram o intuito de manifestar as percepções das crianças sobre as ações, atividades e experiências que vivenciam na escola. A questão 4, primeira dessa categoria, objetiva saber se as crianças participam de todas as atividades no contexto escolar. As crianças entrevistadas destinaram respostas afirmativas a essa questão de forma oral e as Crianças 4 e 5, responderam com a imagem “SIM”.

A questão 5, que aborda sobre o que a criança faz na escola, trouxe respostas que se assemelhavam em relação a realização de atividades.

Eu brinco de bola, fico com a professora. (Criança 1)

Eu faço “atividade” com a Professora B, Professora C, faço “atividade”, com todas as professoras. Faço letra, escrevo meu nome. (Criança 2)

Comer lanche. Atividade. Dormi já (Criança 3)

A figura correspondente à questão 5 tinha as seguintes opções: caminha, estuda, dorme, brinca, come e fica com os amigos. A Criança 4 apontou para a imagem que indica “estuda”, e ainda respondeu de forma verbal, se referindo a ele na terceira pessoa, que também come e dorme na escola. A Criança 5 apontou para cada imagem da questão, permitindo a inferência que realiza todas as ações apresentadas.

Durante as observações, foi possível visualizar todas as ações levantadas pelas crianças, entre atividades em sala, atividades esportivas, horário do lanche, momento com amigos, além de ações que não haviam sido previamente indicadas. Essas ações confirmam que a escola se coloca como um espaço de múltiplas atividades e interações, envolvendo as crianças com seus pares, professores, objetos e ambientes. Isso também evidencia a vivência das crianças em diversos espaços que a escola oferece. Além disso, algumas crianças mencionaram as brincadeiras que realizam no ambiente escolar.

Aqui na escola eu brinco com a bola roxinha que você viu. (Criança 1)

Semana passada e em agosto eu fui no parque. (Criança 2)

Eu brinco aqui na escola com os brinquedos do Buzz Lightyear. (Criança 3)

Percebemos, durante as falas, que o brincar está presente nas atividades que as crianças realizam na escola e promove um direito da criança conforme Art. 16 do ECA (BRASIL, 1990), que é o de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Na questão de número 6, que diz respeito ao que a criança aprende na escola, obteve-se respostas relacionadas a alfabetização escrita e a interação com as tecnologias em uma das respostas.

Eu aprendo as letrinhas. A, B, C. (Criança 1).

Eu aprendo tudo! Letras sim, números. A professora deixa usar celular, notebook, é a Professora B. (Criança 2)

Aprendo na escola, na sala de aula... Você sabe que aqui na eu tenho aula, que faz atividade para as crianças. (Criança 3).

Na questão visual havia opções como: histórias, números, esportes e letras. A Criança 4 apontou para a imagem da questão 6 que indicava letras, dizendo: “Esse daqui ó!”. Depois de olhar um tempo a figura, também indicou a imagem do dos números: “E esse!”. A Criança 5, apontou para todas as imagens da figura considerando que faz todas as atividades apresentadas.

Os resultados obtidos a partir dessa questão oferecem uma reflexão para o trabalho com a alfabetização das crianças na escola, que se articula com o que está descrito no PPP (APROAUT, 2019), isto é, a proposta curricular de leitura e outros componentes favorecem a compreensão de si e do outro do mesmo espaço.

Sobre a utilização dos métodos diversos, incluindo ferramentas como celular e notebook, o PPP destaca a importância do uso desses meios, pois eles despertam o interesse do educando. Nessa perspectiva, a inserção das ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem foi mencionada pelas professoras que explicaram como esses recursos auxiliam no processo de aprendizagem da criança com TEA. Do mesmo modo, vemos essas ferramentas como possibilidades pedagógicas, uma vez que elas aproximam e colaboram com o processo de aprendizagem do aluno, incentivando sua participação ativa.

Contemplar o interesse da criança em prol de sua participação na construção de saberes é um elemento primordial também na formação de identidade das crianças, como levanta Soares (2005). A autora ressalta também o valor indispensável da participação para a individualidade da criança, fator que se alinha aos propósitos do Método TEACCH. Esse método destaca as potencialidades e pontos de interesse das crianças para elaborar um plano que contemple suas necessidades empregando estratégias de ensino e comunicação personalizadas.

A pergunta 7 questiona qual o espaço preferido das crianças, oferecendo as opções de sala de aula, barracão e parquinho da escola. Desse modo, algumas crianças falaram um pouco sobre esses espaços.

Barracão. (Criança 1)

Eu gosto de ficar na sala, aqui no barracão. Na sala faço atividade. No barracão faço atividade também, jogo bola, basquete. (Criança 2)

Na sala. (Criança 3)

A Criança 4 respondeu: “Esse daqui!”, apontando para a imagem do parquinho, disse também: “Na sala”, indicando a imagem da sala de aula. A Criança 5, no primeiro momento, apontou para a imagem da sala de aula e depois para a imagem do barracão.

As respostas obtidas indicaram que, majoritariamente, as crianças gostam de ficar no barracão e na sala de aula. Durante os encontros, a maioria das crianças estava nesses espaços, onde também

foram realizadas as entrevistas. Isso sugere que esses espaços oferecem muitas atividades, desde tarefas pedagógicas até a recreação, estabelecendo um forte vínculo da criança com o ambiente.

Essa realização de atividades em ambientes já familiarizados, segundo Marinho e Merkle (2009, p. 6093), pode ser um importante recurso para o ensino da linguagem, especialmente em crianças autistas, isso porque “[...] facilita uma rotina na qual eles respondem melhor aos estímulos”. Em relação à última questão dessa categoria, indagou-se sobre como as crianças realizavam as atividades: se com auxílio da professora ou de forma independente.

Sozinha e a professora me ajudou. (Criança 1).

Faço sozinho. Tenho ajuda às vezes (Criança 2)

A Criança 3 respondeu “Sim” para essa questão, foi questionado “Sozinho?” e ele respondeu “Sim”, e depois questionado “E com ajuda também?”, ele disse “Aham”, ou seja, não se posicionou realmente na resposta dessa questão. Na questão visual, havia uma imagem de um estudante realizando atividade e outra de um estudante com a professora. A Criança 4 indicou rapidamente a imagem do estudante com a professora e a Criança 5 apontou para ambas as imagens circulando-as com os dedos.

As respostas demonstram que as crianças participam das atividades com mediação, além de realizarem algumas tarefas de maneira autônoma. Essas ações, destacadas pelas crianças, estão inerentes na modalidade da Educação Especial, partindo de operações de apoio e adaptação para os sujeitos do público-alvo, com profissionais preparados para o atender às necessidades específicas de cada criança. Isso está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), que enfatiza a importância do preparo docente para atuação na modalidade.

O preparo docente influencia desde o planejamento até a mediação do conhecimento, por isso, é essencial que se caminhe na direção da construção dos saberes, valorizando os conhecimentos prévios, promovendo a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, buscando assim uma aprendizagem efetiva e significativa, que fomente a autonomia da criança.

De forma geral, essa categoria estabelece uma síntese das atividades realizadas pelas crianças na escola. Elas destacam sua participação em diversas atividades do cotidiano escolar, descrevendo o que aprendem, como aprendem, os espaços que frequentam e as ações realizadas nesses espaços. Essas ações estão alinhadas com os direitos estabelecidos no ECA (1990), na LDB (1996), na LBI (2015), que garantem o acesso e a permanência das crianças em uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades, promovendo a liberdade de pensamento, expressão e participação no processo de aprendizagem. Além disso, os dados refletem os princípios do PPP da escola, evidenciando a ênfase dada à aprendizagem de leitura, escrita e matemática, o uso de métodos que se

baseiam nos interesses das crianças e a valorização do brincar como parte integrante do processo educativo.

Ademais, as categorias serviram para melhor organizar a análise dos dados obtidos nas entrevistas. Os resultados dialogam em consonância com princípios levantados por Sarmiento (2004), sobre a atuação social da criança e sua produção de cultura e opiniões, tendo em vista que as crianças, sujeitos de nossa pesquisa, produziram respostas aos questionamentos sobre seus processos escolares.

Verificamos que elas possuem maneiras próprias de se expressar e estabelecem relações dentro do ambiente escolar por meio da participação, mecanismo de prevalência de seus direitos, nos espaços, tempos e práticas pedagógicas da escola, dentro da modalidade da Educação Especial.

Considerações Finais

Nessa pesquisa, reconhecemos que a criança como sujeito histórico, cultural e social, detentora de direitos e suas próprias vontades e opiniões. No contexto da sociedade, as crianças assumem diversas identidades, pertencimentos e especificidades, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que afeta as habilidades de interação social, comunicação e comportamento. Dependendo dos níveis e da presença de comorbidades, o TEA pode requerer diferentes níveis de suporte à autonomia da criança.

Considerando que o processo escolar engloba aspectos como a aprendizagem e a interação da criança com a escola, compreendemos que sua participação no ambiente escolar desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento educacional. Essa participação não apenas permite que a criança manifeste suas vontades e opiniões, mas também contribui significativamente para a construção de sua identidade e preparação para a vida cidadã.

Ao analisarmos as respostas das crianças, percebemos que uma das características típicas da criança com TEA é a literalidade, o que causa dificuldade em assumir um papel que não seja o dela. Questionar sobre seu “gosto” aproxima-se de uma resposta compreensível e assertiva. Reconhecer a escola como sua, pode representar um pertencimento, gostar da escola e estar feliz nela são indicativos de que a criança se sente acolhida e respeitada dentro da instituição.

Em suma, mediante as respostas das crianças entrevistadas referente às questões das duas categorias, podemos interpretar que elas pensam a escola como um local de alegria, acolhimento, respeito, aprendizagem e brincadeiras. Além disso, identificamos também que elas fazem atividades, esportes, comem e brincam dentro da escola.

Contudo, ao longo da pesquisa, por meio dos referenciais estudados e da pesquisa de campo, podemos compreender que, apesar das especificidades e alterações associadas ao TEA, especialmente no aspecto da comunicação, as crianças com TEA têm percepções próprias e se expressam livremente

quando estão em um ambiente favorável e por meio de meios que lhes permitam fazê-lo. É crucial reconhecer que elas percebem o mundo de uma maneira única.

Com todo o exposto, concluímos que essa pesquisa não se encerra aqui e que essa investigação possibilita outras produções em uma perspectiva que considere as percepções da criança com TEA e seu entendimento como sujeito histórico, cultural e social em outros ambientes para além das instituições especializadas. Conhecer a criança em sua essência e lhe possibilitar espaço de expressão e participação efetiva, considerando os fatores no processo de aprendizagem, são elementos cruciais no caminho rumo ao protagonismo infantil e à Educação Inclusiva de qualidade.

Referências

APROAUT - ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO AO AUTISTA – ESCOLA ESPERANÇA. **Projeto Político Pedagógico**. Ponta Grossa, 2019.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico De Transtornos Mentais** – DSM-V Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatisticode-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 12. jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R; BOSA, C. A. (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 05 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARINHO, E, A; MERKLE, V. L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2009. p. 6084-6096.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação para a construção de currículos inclusivos.** SEED: Curitiba-PR, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em 17. maio 2023.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

SCHMITD, C. **Transtornos Do Espectro Do Autismo na escola: protagonismos no processo inclusivo.** UFSM, 2019.

SOARES, N. F. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de 59 Vida – Representações, Práticas e Poderes.** 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da criança) - Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/69>. Acesso em 17. maio 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21. maio. 2023.

Recebido 06/02/2024

Aceito: 06/06/2024

Publicado 01/07/2024

