



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

JOZINALVA OLIVEIRA CASTELO BRANCO BONFIM

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NA ESCOLA REGULAR: UM OLHAR PARA AS TESES E DISSERTAÇÕES
PRODUZIDAS NO BRASIL DE 2012 A 2020**

São Leopoldo (RS)

2021

JOZINALVA OLIVEIRA CASTELO BRANCO BONFIM

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
ESCOLA REGULAR: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS
NO BRASIL DE 2012 A 2020

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos–UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Co-orientadora: Profa. Dra. Sandra de Oliveira

São Leopoldo
2021

B695i Bonfim, Jozinalva Oliveira Castelo Branco
Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista
(TEA) na escola regular : uma análise de teses e
dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020 / por
Jozinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim. – 2021.
160 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2021.

Orientação: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes ; Co-
orientação: Profa. Dra. Sandra de Oliveira.

1. Inclusão. 2. Transtorno de Espectro Autista. 3. Inclusão
escolar. 4. Socialização. I. Título.

CDU 376:616.896

JOZINALVA OLIVEIRA CASTELO BRANCO BONFIM

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
ESCOLA REGULAR: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de
2012 a 2020

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação, como requisito
para obtenção do título de Mestre do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em: 20 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (Orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Sandra de Oliveira (Co-Orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Raquel Fröhlich

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

São Leopoldo (RS)

2021

*A meu esposo Bonfim Melo, por todo apoio, amor, cuidado,
compreensão e por ser meu porto seguro nos dias difíceis.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer, em especial, ao meu esposo Bonfim, por sempre estar ao meu lado, em todos os momentos, por me incentivar a trilhar essa caminhada acadêmica e profissional, por toda paciência, apoio e compreensão que teve comigo para que eu pudesse realizar este sonho.

Aos meus pais, José Castelo (*in memoriam*) e Neuza, por todo amor, ensinamentos e exemplos, pois, mesmo com pouca escolaridade, sempre me incentivaram a trilhar o caminho da educação.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a todo seu corpo docente e administrativo, que integram este Mestrado.

Agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Maura Corcini Lopes, através de suas orientações deu-me base e contribuições necessárias à elaboração deste trabalho. Minha admiração, agradecimento e respeito. E à minha co-orientadora, Professora Doutora Sandra de Oliveira, pelas contribuições e apoio.

Agradecer às professoras Dra. Eli Fabris e Raquel, que fizeram parte da minha banca e a todas as contribuições dadas à pesquisa.

A todos os professores que ministraram disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação com os quais tive a oportunidade de conviver. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados.

À turma do Mestrado do Diocesano de Teresina-PI, 2018. Pela construção de conhecimento, pelos laços de amizades estabelecidos, especialmente às queridas amigas, Lilian, Vilani, Dulce, Manu, Ruthiene e Déborah, que fazem parte do grupo Egrégias, e dizer que sem vocês não teria encontrados forças para chegar até aqui, agradecer pelas trocas de experiências, textos, livros, palavras de incentivo, companheirismo e por não termos soltado a mão de ninguém.

Um agradecimento especial à minha amiga Vilani, pelas madrugadas de sono estudando comigo, pelos finais de semana, pelo cuidado que teve comigo nesse percurso, pelas palavras duras, mas, ao mesmo tempo, doces, impulsionando-me sempre.

A minha querida amiga professora Dra. Daíse, quando eu pensei que não conseguiria, ela surgiu com sua mão amiga e me reergueu, gratidão minha amiga.

Aos meus queridos irmãos, por todo apoio moral importante e necessário neste

período de intensos desafios.

Aos integrantes do grupo de orientação, pelos momentos de discussões e aprendizagens.

Aos mestres e doutoras (as), cujas pesquisas contribuíram com este trabalho, e que foram importantes para execução da pesquisa.

E, principalmente, a Deus, autor da vida e que me deu forças e possibilitou alcançar mais uma vitória em minha vida acadêmica e pessoal mesmo com todas as dificuldades durante o processo. Gratidão, meu Deus.

“Trabalhar com a diferença é pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta, uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem o que negociar, o que ensinar e o que aprender. Esse ensinar terá que ser inventado com os próprios sujeitos da diferença, serão tantas formas quantas forem as diferenças e os/as diferentes.”

(Fabris e Lopes)

RESUMO

Considerando a inclusão como um processo que não tem um fim a ser alcançado e um direito a todos aqueles que, ao longo da história, vêm sendo segregados e excluídos da sociedade e da escola, este trabalho traz como objeto de estudo a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista. O objetivo é analisar e problematizar como pesquisadores, em suas dissertações e teses, abordam e dialogam sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular. Trata-se de uma pesquisa de análise documental, que elegeu, como caminho metodológico, o mapeamento e seleção de dissertações e teses desenvolvidas e publicadas no Brasil, no período de 2012 a 2020, destacando como critério – pesquisas que discutiam sobre inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista em escola regular. Foram analisados 11 trabalhos e destacadas recorrências enunciativas que apontaram para a socialização como um atravessamento curricular que esmaece outros tipos de aprendizagem que deveriam ser promovidas pela escola para o aluno com Transtorno do Espectro Autista. Diante de tal recorrência, problematizou-se a socialização como um atravessamento que acaba determinando e reduzindo a função da escola. Denominou-se socialização – *ad aeternum* – o conjunto enunciativo derivado dos materiais de pesquisa. Argumentou-se, concluindo sobre a finalidade do enviar as crianças com Transtorno do Espectro Autista para a escola regular, que não desafia os indivíduos a aprendizagens diferenciadas e justifica a importância da escola somente para a socialização, um tipo de socialização que não se conclui, mantendo a dependência do aluno com Transtorno do Espectro Autista da escola.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Socialização.

ABSTRACT

Considering inclusion as a process that has no end to be achieved and a which is also a right to all those who, throughout history, have been segregated and excluded from society and school, this piece of research brings as an object of study the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder. The goal is to analyze and problematize how researchers, in their dissertations and theses, address and discuss the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in regular school. This is a documentary analysis research, which elected, as a methodological path, the mapping and selection of dissertations and theses developed and published in Brazil, in the period from 2012 to 2020, highlighting as a criterion pieces of research that discussed school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in regular school. I analyzed 11 dissertations and theses and highlighted enunciative recurrences that pointed to socialization as a curricular crossing that dims other types of learning that should be promoted by the school for students with Autism Spectrum Disorder. Faced with such recurrence, socialization was problematized as a type of crossing that ends up determining and reducing the function of the school. The enunciative set derived from the research materials was termed socialization ad aeternum. I argued, while concluding about the purpose of sending children with Autism Spectrum Disorder to regular school, that it does not challenge individuals to differentiated learning and it justifies the importance of school only for socialization, a type of socialization that is never concluded, keeping the student with Autism Spectrum Disorder dependent on the school.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorder. School Inclusion. Socialization.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESEC	Centro de Estudos Superiores de Caxias/MA
CETECMA	Centro de Capacitação Tecnológica do Maranhão
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora com Deficiência
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAP	Faculdade Piauiense
FECON	Fundação Educacional Coelho Neto
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
IBC	Instituto Benjamim Constant
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação nas Perspectiva da Educação Inclusiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UIMAE	Unidade Integrada Municipal Antônio Edson
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA	11
1.1 Das razões que justificam minhas escolhas.....	12
1.2 Da graduação à pesquisa do mestrado.....	20
2 BREVE HISTÓRICO: INCLUSÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E TEA.....	25
2.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	25
2.2 Políticas Públicas de Inclusão Escolar e o aluno com TEA	33
2.3 Historicização do Transtorno do Espectro Autista – TEA	36
3 IN/EXCLUSÃO: OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA COM O ALUNO COM TEA.....	41
3.1 Inclusão escolar e o TEA	46
4 CAMINHO METODOLÓGICO – A MATERIALIDADE DA PESQUISA.....	50
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS	57
5.1 Percepções e reflexão dos pesquisadores acerca da inclusão dos alunos com TEA na escola regular	57
5.2 Socialização: <i>Ad Aeternum</i>	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	77
Apêndice A – Quadro 1 – 56 Dissertações e Teses por descritores no período de 2012 a 2020 - CAPES/MEC	83
Apêndice B – Quadro 2 – Narrativas das práticas pedagógicas no período de 2012 a 2020 - CAPES/MEC (07 Dissertações e 04 Teses)	115
Apêndice C – Quadro 3 – Excertos das abordagens dos pesquisadores sobre a inclusão do aluno com TEA, no período de 2012 a 2020 - CAPES/MEC (07 Dissertações e 04 Teses).....	142

1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Início a escrita desse capítulo tecendo uma análise de cunho reflexivo sobre o meu percurso profissional e acadêmico, que segue desde 1999, ano em que conclui o curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CESC). Nesse período, fui despertando para a pesquisa, já com um olhar para as diferenças, pois, na grade curricular do meu curso, pouco se falava, ou nada, a respeito da Educação Especial. Para além disso, concluindo o curso a nível de graduação, encetei nos estudos dedicados à formação continuada, através dos cursos de capacitação na área da educação, como as especializações em Psicopedagogia, Tecnologias da Informação para Educadores e Libras. As escolhas estavam relacionadas a essa falta que houve na formação inicial e que me levava a ter dificuldades na atuação profissional nas escolas.

Adentrando no âmbito da atuação profissional, atuei como professora no Ensino Básico, em escola privada, como coordenadora e como gestora de escola pública e privada de Educação Básica. Sobre esse aspecto, vale destacar que, em sua maioria, minhas experiências se debruçam sobre o campo da gestão – coordenação – especificamente durante 20 anos. Ao longo dessa trajetória, os desafios profissionais foram enfrentados com estudo e compromisso, dado que, mesmo não estando diretamente em sala de aula, as demandas dos alunos e dos professores sempre chegavam até mim e instigavam-me a buscar respostas e soluções, nem sempre possíveis de modo imediato. Dessa maneira, construir conhecimentos e criar alternativas para as práticas pedagógicas era sempre a minha opção e responsabilidade, em especial no tocante a alunos com dificuldades na aprendizagem e deficiência incluídos na escola regular.

Durante muito tempo, através da coordenação, acompanhei o que as escolas e professores nomeavam como inclusão. No entanto, os conceitos e as práticas deixavam-me inquieta, posto que, geralmente, entravam em contradição, ou até mesmo se distanciavam das práxis propostas, fazendo-me refletir e tensionar tais conceitos. Nesse entremeio, partindo em busca de respostas para as muitas indagações que surgiram, aprofundei-me nos estudos sobre o tema e, aos poucos, fui encontrando pequenos respiros e brechas para entender melhor o tema.

Ao revisitar e selecionar minhas experiências profissionais, pessoais e acadêmicas, vi-me mobilizada por muitos desafios, tanto profissionais quanto

peçoais. Incomodavam-me as lacunas de minha formação, que se atravessavam em meu fazer profissional, por exemplo, o fato de eu não saber Libras e, tampouco, saber sobre algumas deficiências e como elas acabavam determinando parte das condições de desenvolvimento dos indivíduos. Muitas vezes, não consegui apoiar os professores em suas dúvidas e angústias referentes a alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula e isso me incomodava e atrapalhava meu trabalho enquanto profissional da área.

No âmbito pessoal, por ser a pedagoga da família e ter um sobrinho autista, sentia-me responsável por entender sua deficiência e os pais se direcionavam a mim em busca de apoio e respostas educacionais que, por vezes, eu também não tinha. Dessa forma, para aprofundar meus conhecimentos e viabilizar caminhos para as objeções que surgiam, passei, de modo mais direto e incisivo, a investigar construções acadêmicas que abordavam a temática da inclusão como cunho principal. Aos poucos, direcionei meu olhar para aqueles alunos com Autismo. Porém, deparei-me com certa carência de pesquisas nessa esfera, principalmente sobre a inclusão escolar de alunos e alunas que compõem o largo Espectro dos Transtornos do Autismo. Assim, para que os leitores e as leitoras dessa proposta compreendam melhor como cheguei à escolha do tema e às definições de minha pesquisa, escrevo esse capítulo, fazendo conversar com as muitas identidades que me habitam e que aparecerão a seguir.

1.1 Das razões que justificam minhas escolhas

Entre no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias (UEMA/CESC), na cidade de Caxias, no Estado do Maranhão (MA), em 1994. Paralelo a esse fato, no cenário internacional, surgiam grandes discussões, que geraram documentos norteadores das primeiras políticas para garantir direitos ao sujeito com deficiências. Essas ressonâncias chegaram, também, aqui, no Brasil.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999) se tornaram referências para as propostas inclusivas no contexto educacional brasileiro. Nesse momento, a minha formação inicial granjeia uma agenda de discussões com uma perspectiva da Educação Especial. A lógica da aceitação, dos ajustes e da adaptação,

que tinha como bandeira de luta as transformações sociais, passa a fazer parte, integralmente, do currículo dos cursos de atuação pedagógica.

Diante desse panorama, as Políticas Públicas Nacionais para Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) impulsionaram as discussões sobre a temática da inclusão e passaram a normatizar determinados encaminhamentos. O sentido era garantir acesso físico e pedagógico voltados a uma Educação Especial, que atendesse um público dentro de um pensamento de inclusão com escolarização única/igualitária, universal e obrigatória, como está explícito na LDB 9394/96 e no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Dito isso, se, por um lado, esse aspecto faz imperar um discurso de inclusão, por outro, acentua a exclusão, haja vista que, nem as escolas, nem seus sistemas de ensino, foram redimensionados para essa inclusão. Ocorre que, a mesma política que vem propor a inclusão dessas pessoas com deficiência, apresenta concepções de uma educação reduzida a serviço dessas crianças e jovens com deficiência.

As políticas citadas anteriormente, além de fazerem parte dos conteúdos de minha formação inicial, também foram basilares para minha atuação como coordenadora pedagógica na rede privada, que iniciei logo após a conclusão da graduação, em meados dos anos 2000. Nessa época, minhas aprendizagens na graduação se tornam fundamentais, sendo legitimadas e colocadas em prática no dia a dia com o trabalho de formação do professor. Com meu caminhar, comecei a suspeitar que muitas das práticas realizadas pela escola poderiam ser excludentes, o que se percebia eram práticas homogeneizadoras, distante da realidade de muitos alunos, levando, frequentemente, à evasão desse aluno da escola. Sendo assim, aos poucos, fui percebendo minha identidade como “professora inclusiva”, embora sem saber direito o que isso poderia significar, fui constituindo-me.

Outra experiência que merece destaque foi a atuação na coordenação pedagógica da Escola Municipal Unidade Integrada Municipal Antônio Edson (UIMAE), localizada em um bairro da periferia, com proximidades à BR 316 e da rodoviária da cidade de Caxias/MA, no bairro Volta Redonda. A escola foi fundada por moradores advindos da zona rural, por famílias de baixa renda e com alto índice de criminalidade e prostituição. Durante os anos em que trabalhei nesta instituição, tive contato direto com alunos com deficiência auditiva, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down incluídos na escola.

A iniciativa de “incluir-los” partiu de uma exigência da Secretaria Municipal de Educação de Caxias/MA (SEMEDUC). Os alunos surdos e aqueles que possuíam outras deficiências, antes frequentadores das escolas chamadas Especiais, estavam sendo migrados para salas regulares de ensino municipal, em cumprimento à Política Nacional na concepção da Educação Especial, atendendo à Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, nos Artigos 58 e 59. Como acentua Mendes (2006, p. 398), “a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja regular”. Para mim, naquele período, ainda não era tão claro como “incluir” esses alunos nas escolas regulares e como a inclusão iria acontecer, uma vez que entendia que os professores não estavam preparados para receberem os alunos com deficiência em suas classes regulares – ponto de vista que era reforçado cotidianamente pelas queixas e questionamentos que chegavam à coordenação.

Observando como a inclusão estava sendo trabalhada nas escolas, particularmente nas escolas onde atuei profissionalmente, mais me questionava sobre as condições para seu desenvolvimento. Entre as muitas inquietações, perguntava-me: Como a inclusão está sendo pensada pelos gestores e professores das escolas? Como alunos, professores e comunidade escolar estão envolvidos nos processos de inclusão?

Todas essas questões que levantava, desafiaram-me a querer saber mais sobre a inclusão escolar. A partir de então, comecei a entender a necessidade de adotar uma postura de distanciamento do vivido. Só desse modo seria possível elaborar uma crítica acerca do fenômeno que estava sendo vivenciado, bem como poder ter mais clareza, para mim mesma, sobre as perguntas que poderiam se transformar em problemas de uma pesquisa. Inspirada em Corazza (2002), percebia que era necessário desnaturalizar as práticas vividas e as verdades construídas sobre a inclusão escolar, pois:

[...] um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituados/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade. (CORAZZA, 2002, p. 118).

Em consonância com Corazza (2002), foi a postura que passei a adotar: refletir em relação às questões práticas e cotidianas que se tornaram rotina na escola observada. Destarte, para pensar sobre as naturalizações das significações, conforme a autora, é preciso um entendimento de condições e possibilidades de quebra contínua de pensamentos já elaborados, olhando, percebendo e apropriando de novos estudos e conceitos, fazendo interlocuções, reelaborando as teorias e fazendo ligações, levando a problematizar um olhar já produzido.

Somada às inquietações referentes à inclusão que iam se desenhando, ao final da primeira década dos anos 2000, objetivando contribuir com companheiras de trabalho da escola onde atuava, sobretudo em 2007, iniciei, pela Faculdade Piauiense, uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Nesse viés, acreditava que a Psicopedagogia poderia ajudar a entender melhor a inclusão e poderia orientar-me sobre as práticas que mais bem se endereçariam aos alunos com deficiência. Diferentemente da Pedagogia, a Psicopedagogia, apesar do foco educacional, trouxe-me um olhar mais clínico e psicológico para a abordagem pedagógica, ou seja, permitiu constatar as nuances e as particularidades de cada indivíduo que, a despeito de estar inserido na escola regular, tinha a necessidade de um atendimento especializado – direcionado às suas questões singulares.

Visando aprofundar mais os conhecimentos na área da educação, em 2008, iniciei uma Pós-Graduação a distância em Tecnologias da Informação para Educadores, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse curso, o meu direcionamento educacional era investigar sobre Tecnologias Assistivas – de acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora com Deficiência (CORDE). Tecnologia Assistiva pode ser entendida como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que destinam-se a promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, buscando autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE, 2007).

Diante disso, ao longo desse curso, compreendi que as Tecnologias Assistivas poderiam contribuir de forma significativa para a educação inclusiva, maiormente para pessoas com deficiência. Essas ferramentas ampliavam-me as possibilidades de intervir, alcançar e promover a inclusão das pessoas com deficiência, alicerçadas nas Tecnologias Assistivas, contribuindo de forma a ampliar o desenvolvimento da sua

aprendizagem e promovendo a autonomia desse aluno. Tornava-se possível vislumbrar uma prática inclusiva que contribuísse para com as aprendizagens desses alunos na escola onde eu atuava.

Essas formações foram buscadas para que, nesse espaço de tempo, fosse viável estudar, exercitar o pensamento e comunicar com/a meus pares a carência de práticas que pudessem alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. Entretanto, deveriam indicar relações de diversidade sem rotular, classificar ou categorizar os indivíduos. Isso porque os padrões estabelecidos, que delimitam sua circulação dentro de uma lógica binária normal ou anormal, são práticas que não direcionam a “necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído ou do excluído” (LOPES, 2009, p. 107). Nesse rumo, o pensamento de Lopes (2009) provoca uma reflexão em torno de uma dicotomia a que se está habituado e que, muitas vezes, se reproduz no âmbito escolar, mesmo em ambientes que se consideram espaços de inclusão.

No percurso da formação acadêmica e profissional, como pontua Costa (2002, p. 151), as “pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar-se cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar”. Assim, as conexões partiram de vários lugares de estudos de territórios teóricos, o que me permitiu fazer algumas teorizações, a fim de conceituar como poderia funcionar a inclusão escolar. Uma preocupação sempre voltada às diferenças, estabelecendo relação entre saber-poder para compreender os processos de inclusão.

Já em 2015, na Escola Municipal Jadhier Carvalho, em um bairro do antigo lixão da cidade de Caxias/MA, houve desdobramentos de outras problematizações dentro da temática de inclusão, agora, em espaços marcados por suas origens da periferia, pela presença dos usuários de drogas e sujeitos vulneráveis socialmente. Esses sujeitos não se enquadravam em categorias de nenhuma patologia, contudo, as demandas sociais eram latentes, sendo também excluídos da sociedade, e estavam ali para que, de alguma forma, fossem incluídos. Para além desses obstáculos de cunho social, muitos alunos também apresentavam traços e comportamentos de pessoas com alguma deficiência, mas não eram diagnosticados. Nesse enquadramento, a escola os “incluía” como alunos regulares. A vivência, nesse local, permitiu-me olhar para além das deficiências, pois muitos outros alunos que fugiam à norma de um padrão considerado normal pela sociedade também eram excluídos.

Sem dúvida, essa experiência levou-me a entender que, no espaço escolar, é importante, também, ampliar o olhar às questões políticas, culturais, econômicas, históricas e sociais.

Ainda no ano de 2015, ingressei como professora e coordenadora no curso de licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Maurício de Nassau – FAP, em Teresina/Piauí. Essa experiência trouxe uma nova perspectiva de formação docente, atualmente, discutindo, mais diretamente, o processo de inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar. Os diálogos com os futuros professores proporcionaram problematizar sobre o que iriam encontrar em suas futuras salas de aulas, indagar, de modo semelhante, quais as metodologias seriam utilizadas e se conheciam o significado do termo de inclusão, ademais de discutir, mormente, esse conceito.

Todo esse percurso levou-me a perceber que, o que antes eu entendia como inclusão, era um equívoco. O meu olhar de inclusão se caracterizava como mera aceitação do aluno com deficiência em sala de aula. Por conseguinte, a meu ver, a inclusão escolar teria de ser diretamente direcionada a esses alunos considerados com deficiência, o que só idealiza um conceito de inclusão excludente. Não analisando, ainda, a inclusão como uma discussão que deveria ir além da presença desse aluno com deficiência na escola, e sim atentando sua participação dentro de uma cultura, de uma sociedade. Enfim, hoje, penso a inclusão como um processo que nunca tem um fim e é de direito a todos aqueles que, ao longo da história, vem sendo segregados e excluídos da sociedade.

Em 2017, já em Caxias/MA, atuando na Secretaria da Mulher, tive contato com outro público excluído, em visitas às comunidades carentes e com o mapeamento dessas para trabalhar com mulheres em situação de vulnerabilidade. O contato com as provedoras das famílias fez-me refletir sobre a inclusão desde outra ótica. Eis que surgiram outros questionamentos: Como essas mulheres e mães se percebiam nesse processo de inclusão? Como viam seus filhos nesse processo de inclusão escolar? O que esperavam da escola? Será que havia expectativas de seus filhos serem educados ou “somente” socializados?

Outrossim, também em Caxias, passei por experiência docente em Educação a Distância (EAD), como tutora no Centro de Capacitação Tecnológica do Maranhão (CETECMA), no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2017 e 2018. Nesse tempo, a relação com a

inclusão veio através dos cursos a distância, percebi as muitas possibilidades que a tecnologia apresenta, por exemplo, aproximar distâncias ultrapassando territórios, e como essas atividades oportunizavam e alcançavam aos mais diversos tipos de alunos.

Ainda, ano de 2017, assumi a gestão de uma escola privada, na Fundação Educacional Coelho Neto (FECON), local do primeiro encontro com alguns alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir daí, aumentou meu interesse em observar outras possibilidades de olhar a inclusão e pensar o conceito de inclusão nesse prisma – direcionado para os alunos com TEA. Vivenciar as dificuldades encontradas em sala de aula pelos professores provocou-me a ter a preocupação voltada à inclusão que objetivava atender o aluno com TEA na escola regular.

Era necessário entender os receios, as inseguranças, as angústias, os desafios e os desconfortos em lidar com esses alunos. Percebi que os orientava como deveriam fazer em sala de aula, tendo como base os estudos que já vinha fazendo, todavia, muitas vezes, sentia-me impotente por não conseguir alcançar os objetivos que os docentes almejavam. Com essa inquietação, reconheci que não poderia ajudá-los sem assimilar com maior profundidade sobre a inclusão do aluno com TEA na escola, no contexto atual. E eis que chega a oportunidade de fazer o Curso de Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). Vislumbrei encontrar respostas para as indagações que circundavam às minhas inquietações e minha incapacidade de maior contribuição com os profissionais que estavam sob a minha gestão.

Ao ingressar no curso de mestrado, além das disciplinas e discussões elucidadas durante as aulas, os exercícios reflexivos realizados durante os estudos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), coordenado pela Professora Maura Corcini Lopes, fizeram-me inferir que estava incursa de muitas maneiras no tema que investigo. Dito isso, justifico minhas escolhas por muitos lugares, pessoas e discursos que me atravessaram. Foi importante essa trajetória que na qual me vi implicada durante todo meu percurso profissional e pessoal. E, corroborando com o pensamento de Veiga-Neto (2014, p. 22), compartilho que “[...] em uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo”. Nesse sentido, a amarração da minha trajetória vai junto das minhas inquietações.

No mestrado, fui desafiada a pensar, suspeitar e a problematizar algumas

verdades que orientaram a minha busca pelo curso. Como já narrei anteriormente, a Pós-Graduação em Psicopedagogia constituiu um olhar atento ao indivíduo que, por distintas razões, não consegue aprender ao mesmo tempo que os outros. Também trago comigo leituras clínicas que constituem o meu olhar sobre a inclusão, além de um olhar crítico. Tais leituras clínicas, por vezes, seguem definindo meu olhar sobre os alunos diagnosticados. Não obstante, quando isso acontece, tento exercer sobre mim uma espécie de vigilância para fazer aparecer com mais firmeza discursos pedagógicos e sociais que determinam, comumente, os rumos da formação e dos processos de escolarização.

Sigo nessa mesma condução, fortemente atravessada por discursos clínicos, porém, a partir do contato com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq), consegui apreender que necessito aprofundar as leituras sobre a inclusão, problematizando verdades que para mim estavam dadas. Tardei a entender que a posição de mestranda em educação exigia de mim um certo distanciamento para abordar a temática da inclusão do aluno com deficiência na escola.

Depois de rever minhas trajetórias na temática da inclusão, passei a me interrogar sobre o que eu desejava pesquisar. Sabia que seguiria focando na inclusão, contudo, era preciso fazer um recorte. Constituí meu interesse em algo ainda não comentado neste capítulo – a inclusão escolar de alunos diagnosticados com TEA. Como já mencionado, tive a oportunidade de ter a experiência e o contato com alunos com TEA e os desafios, as dúvidas, o pouco conhecimento a respeito do Transtorno do espectro Autista, tanto dos profissionais da escola, quanto meu, fazendo-me aguçar o interesse em aprofundar meus conhecimentos.

A compreensão da necessidade conceitual e metodológica no espaço dentro das escolas para esse grupo específico de alunos só acrescentou ênfase à busca de formação, por desconhecimento ao que tange o assunto e pelo aumento de alunos com TEA incluídos nas escolas, nesse momento. Ter observado e vivenciado práticas não inclusivas no desenvolvimento de tais alunos possibilitou-me concluir que ações pedagógicas “bem-intencionadas” não falam sobre como pensa, age e aprende um aluno com TEA na escola regular.

1.2 Da graduação à pesquisa do mestrado

Ao longo dos tempos, a educação tem passado por diversas transformações. Nesse cenário, pensar a inclusão no panorama educacional se tornou um dos grandes desafios da educação contemporânea e pauta de estudos por muitos pesquisadores que se dedicam a investigar esse fenômeno e suas implicações no meio social. Nas últimas décadas, o Brasil vem adotando leis e políticas públicas voltadas à educação inclusiva e o movimento conhecido como inclusão escolar passou a ser difundido nas escolas, ganhando fôlego dentro das instituições educacionais regulares. Sobre esse aspecto:

Denominar a educação inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer “os recém-chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social etc. A educação assim é entendida na sua gênese inclusiva. (LOPES; FABRIS, 2017, p. 112).

Sob essa ótica, adotar a nomenclatura de “inclusão” como algo novo e pautado por normas e leis é anular a perspectiva inicial do processo educativo, que é naturalmente incluir e conviver com sujeitos que se diferenciam dos nossos costumes e comportamentos. Dessa forma, olhar a educação inclusiva vai além da lidação com deficiências, de identificar o que falta, e, nessa linha, começo a desconstruir a ideia que tinha de inclusão escolar somente como um espaço de convivência, de socialização e de garantia do direito à matrícula desse aluno em uma escola regular, para criar outros modos de lidação de processos inclusivos considerando a aprendizagem.

Particularmente, inquietava-me a construção de um novo olhar dentro da inclusão na concepção de uma escola mais inclusiva. Comecei a problematizar a inclusão referente às práticas inclusivas que oportunizem a permanência desse aluno na escola regular, bem como sua aprendizagem acadêmica, desenvolvimento cultural, social e individual dentro do processo escolar inclusivo.

Com todas essas inquietações, reflexões e a legitimação das leis, normas e pareceres sobre o processo inclusivo no ambiente escolar, passei a confrontar minha busca pela pesquisa de mestrado dentro do campo da inclusão escolar. Essa procura incidia nomeadamente na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista. (TEA), tendo em vista que foi o público que mais chamou-me atenção ao longo dos

anos de experiência profissional e acadêmica e, até mesmo, pessoal, como já relatado. A convivência com pessoas com TEA, tanto no ambiente de trabalho, como no ambiente familiar, fez-me olhar com interesse maior para esse público, sondando conhecimentos mais específicos. De certo modo, passei a ter interesse em depreender as especificidades que circundam esse universo ainda em processo de descoberta.

O interesse em investigar mais sobre alunos com TEA também se deve à minha própria formação fragmentada, fruto de um currículo que, mesmo na década de 1990, não contemplava aspectos sobre educação inclusiva, sequer sobre o TEA, de maneira específica. Infelizmente, esse fato ainda tem resquícios nos dias atuais, uma vez que o currículo dos cursos de Pedagogia ainda apresenta timidamente discussões que se direcionam para os alunos com TEA – apenas uma pequena parte da disciplina sobre Educação Especial (que traz apontamentos gerais e alguns conceitos sobre o termo). Essa realidade tem formado outros profissionais com a mesma falha no processo formativo que enfrentei, isto é, ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre a inclusão escolar e esse tipo de aluno.

Enquanto gestora e coordenadora escolar, por diversas vezes, observei as consequências dessas brechas deixadas no currículo desses profissionais. Geralmente, nas escolas, quando chegava uma matrícula de aluno com deficiência e, maiormente se um aluno com TEA, o que mais se ouvia nos discursos dos professores e profissionais da escola era que não tinham ou não tiveram essa formação e que não se sentiam preparados para trabalhar ou receber esse aluno.

No entanto, vale mencionar que esse discurso sobre ausência de preparo para trabalhar com esse público alvo não é mais cabível, porque é um direito legitimado. Ademais dessas questões, existem ditames que propõem a irreversibilidade da proposta de inclusão escolar através de leis e dispositivos e, a contar da atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 e a Lei nº 12.764/2012, também conhecida como a Lei Berenice Piana, que determinou a política nacional de proteção aos autistas, legitimando ainda mais esses direitos.

No meu percurso como educadora escolar, deparo-me, constantemente, no ambiente de trabalho, com questões desafiadoras. Tanto as famílias desses alunos, quanto os professores que os recebem em sua sala, indagam a melhor forma de lidar com esse público. As questões se mesclam entre o interesse de saber como se dará a segurança do aluno com TEA, socialização, medo da exclusão e, inclusive, sobre

como será possível garantir sua aprendizagem acadêmica. Acredito que o Mestrado em Educação pela UNISINOS ampliou meus conhecimentos através de estudos e pesquisas que me conduziram a caminhos que trouxeram pistas para as muitas perguntas que permanecem. E, pensando nisso, amparei-me em leituras como: Lopes (2005, 2007, 2009, 2017), Fabris (2006, 2017), Mendes (2006, 2010, 2017), Rech (2010), Klein (2015, 2017), Masschelein e Simon (2014), dentre outros, que no decorrer da pesquisa, dialogaram, problematizaram e discutiram a Educação Especial na visão da educação inclusiva de alunos com TEA.

Apresento, aqui, o percurso da construção da pesquisa, caminho teórico e metodológico que, antes da situação de pandemia do Coronavírus – COVID-19, era um pensar e, após, ganhou muitos desdobramentos, até chegar no desenho atual. Aos poucos, caminhando com um olhar atento, mesmo diante de muitas incertezas, para o delinear dessa pesquisa, dado que foram muitos os atravessamentos, nesse antes e depois da situação da pandemia, fui delineando a pesquisa com os capítulos descritos na sequência.

No primeiro capítulo, apresento o trajeto percorrido e o vínculo estabelecido com a inclusão escolar, que está imbricado no meu percurso acadêmico da graduação até o mestrado, para realização desta pesquisa, assim como as razões que justificam minhas escolhas pelo tema. Discorro o itinerário investigativo que provocou, em mim, um olhar inquietante para reelaborar a trajetória dos meus estudos, gerando necessidades e motivos que me levaram a aprofundar meus conhecimentos em nível de mestrado.

No segundo capítulo, trago um breve histórico da inclusão, políticas públicas educacionais e TEA, e objetivei mostrar como as políticas de inclusão escolar, embora todas as dificuldades, vêm se transformando e alcançando conquistas ao longo dos anos, dentro do contexto escolar com alunos com TEA. Esse encaminhamento se fez fundamental, pois entendo que, ao discutir sobre a inclusão dos alunos com TEA, não poderia deixar passar as questões mais conceituais e históricas sobre inclusão.

No capítulo terceiro, exponho a base teórica que impulsionou a pesquisa e me direciono a pensar que a inclusão do aluno com TEA na escola regular deve ser uma atividade de reflexão e questionamento e, para que as discussões se efetivem, é importante guiar algumas abordagens pertinentes ao tema. Inicialmente, evidencio conceitos e características gerais do TEA, procuro mostrar uma espécie de linha do tempo sobre o conceito e concepção do Autismo ao longo da história, os aspectos

legais que amparam as práticas de inclusão na escola regular e, por vezes, até fora da esfera da educação. Dando sequência, faço uma reflexão em torno da inclusão/exclusão, tentando questionar os direcionamentos inclusivos que, em alguns momentos, podem também excluir.

No quarto capítulo, demonstro a materialidade da pesquisa, discorrendo sobre como realizei as buscas para investigação. As buscas das pesquisas tornaram-se possíveis através do processo da revisão de literatura feito pelo Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As buscas partiram de alguns critérios do próprio portal e seguindo a seleção por descritores das produções brasileiras de dissertações e teses acerca da temática da inclusão, especialmente com alunos com TEA, no período de 2012 a 2020. O recorte temporal justifica-se pela implantação da Lei nº 12.764/2012, que instituiu, além da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, outros direitos de inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho e nas escolas, em salas regulares de ensino.

Verso, também, a respeito da mudança do meu objeto de estudo, através das pesquisas que investigaram a inclusão do aluno com TEA na escola regular, em que procurei focar no olhar dos pesquisadores, como eles abordam nas dissertações e teses a inclusão do aluno com TEA? Que materiais e instrumentos de produção de dados foram utilizados? Quais são os autores utilizados nas pesquisas analisadas? Que conceitos emergem das análises dos trabalhos? Quais conclusões os pesquisadores extraem de suas pesquisas?

Trabalhando com o **problema da minha pesquisa, que é**: Como os pesquisadores do campo da educação, em suas dissertações e teses, abordam e problematizam a inclusão do aluno com TEA na escola regular? e como **objetivo geral**: Analisar e problematizar como pesquisadores, em suas dissertações e teses, abordam o tema da inclusão do aluno com TEA, na escola regular. Os **objetivos específicos**: conhecer os saberes que justificam as conclusões observadas pelos pesquisadores desenvolvidos com alunos com TEA na escola regular e identificar como os pesquisadores da educação analisam a inclusão dos alunos com TEA. E explico que, conseqüentemente, escolho, assim, trabalhar com as produções acadêmicas relacionadas à temática da inclusão do aluno com TEA.

No quinto capítulo, os resultados e discussões dos excertos extraídos das sete dissertações e quatro teses. Elucido as percepções e reflexões dos pesquisadores

sobre a ótica dos trabalhos analisados e realizei a investigação das análises abordadas. Para tanto, utilizei como base teórica: Bueno (2013), Fabris (2006, 2017), Gomes (2018), Lopes (2005, 2007, 2009, 2017), Luckow e Cordeiro (2019), Masschelein e Simon (2014, 2018).

Foram extraídos excertos das produções que apontaram muitas recorrências à socialização como tônica da escolarização do TEA. Agrupei os excertos em um conjunto analítico intitulado Socialização: *Ad Aeternum*¹.

Por fim, nas considerações finais, apresento o que foi percebido e problematizado pelos autores das pesquisas das dissertações e tese de como a inclusão do aluno com TEA está sendo abordada nas escolas regulares.

¹ Locução adverbial. Para sempre; que não tem fim; que dura eternamente; de modo eterno, sem fim, infinito; eternamente: juiz assegura que o político foi banido *ad aeternum* da função pública. Etimologia (origem de *ad aeternum*). Do latim *ad* 'para' + *aeternum* 'sempre'. (DICIO, 20--).

2 BREVE HISTÓRICO: INCLUSÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E TEA

Nesse capítulo, além de apresentar um breve histórico da inclusão escolar e das políticas públicas de inclusão, tenho o objetivo de mostrar como as políticas de inclusão escolar, mesmo com todas as dificuldades, vêm se transformando e alcançando muitas conquistas ao longo das décadas. Diante de todos os desafios enfrentados por conta da deficiência, o aluno com TEA ainda precisa lutar contra o preconceito para integrar-se a uma dinâmica econômica, social, cultural e educacional. Logo, divido o mesmo em três subtítulos, sendo o primeiro “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”; o segundo “Políticas Públicas de Inclusão Escolar e o aluno com TEA”; e o terceiro “Historicização do Transtorno do Espectro Autista -TEA”.

2.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial começa a ser desenhada, no Brasil, mesmo que de forma lenta, no final do século XIX. Esse movimento da Educação Especial tem o seu marco com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e, em seguida, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), à vista disso, aos poucos, a Educação Especial vai se institucionalizando. Entretanto, durante muito tempo, a Educação Especial foi configurada como um sistema paralelo da educação, que atendia somente os indivíduos com deficiência (MENDES, 2010).

A Educação Especial sempre esteve arraigada com os aspectos históricos e políticos do país e, já na Primeira República, em 1889, houve um interesse nos sujeitos que apresentavam deficiência intelectual. Para Mendes (2010), os médicos “foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos”, um interesse que ganhou maiores proporções com o surgimento dos serviços de higiene mental e saúde

pública².

Um pensamento que atuou fortemente no decurso das duas primeiras décadas do século XX, período no qual o Brasil vivenciava uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama educacional também, marcado pelo não acesso à escola pelas classes mais populares, o que gerou um sistema dualista (voltado à elite e grande parcela da classe média).

Aranha (2012) afirma que as mudanças no cenário educacional apontaram que as escolas primárias públicas iniciaram o seu processo de popularização entre as décadas de 1920 e 1930, juntamente com o momento em que os aspectos psicopedagógicos da educação sofreram forte influência das reformas do sistema educacional, acima de tudo, a implementação do movimento escolanovista, o qual visava superar o viés tradicionalista através de um ensino público, laico e gratuito – “único meio de efetivo de combater as desigualdades sociais da nação” (MENDES, 2010, p. 96).

Por isso, é exatamente sob essas circunstâncias acima que a visão psicológica foi inserida no contexto escolar. Essa inserção permitiu a realização de testes de inteligência, exatamente para identificar os “deficientes intelectuais”. Com os resultados em mãos, os estados passaram a olhar com mais “atenção” a esse público e a pensar alternativas para auxiliar a prática dos professores que atuavam diretamente com eles e atender às novas demandas. Entrementes, Mendes (2010) destaca que surgiram as primeiras instituições para crianças excepcionais por volta de 1940, a exemplo, o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (MG), mantido pela Sociedade Pestalozzi, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada no Rio de Janeiro, em 1954, tendo como pauta educativa a defesa da diminuição das desigualdades sociais.

A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo que a segregação daquelas que não atendiam às exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010, p. 97).

² Para Boarini (2003 *apud* MENDES, 2010, p. 95), “o higienismo constituiu-se num forte movimento, ao longo do século XIX e início do século XX, de orientação positivista, formado por médicos que buscavam influenciar o Estado para obter investimentos e intervir não só na regulamentação de assuntos relacionados especificamente à área de saúde, mas também no ordenamento de muitas outras esferas da vida social”.

Passada a onda escolanovista e a perspectiva psicológica, o Brasil entra no Estado Novo (1937 a 1945), um período que trouxe diversas mudanças no pensamento referente ao ensino público que se tinha anteriormente. O objetivo passou a ser a centralização do poder e, como consequência, a educação sobre forte descaso, e mais fortemente a Educação Especial, que passou a acusar fortes indicativos de uma privatização – haja vista que o ensino público já não dava conta da demanda específica que esse alunado exigia (MENDES, 2010).

Com o fim do Estado Novo, o Brasil iniciou a Segunda República (1945-1964), conhecida como a república populista. Esse movimento alavancou a adoção de uma nova constituição e, nesse período, se iniciou a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que levou 13 anos para seu texto ser transformado em Lei (de 1948 a 1961).

Outro ponto relevante dessa época, em conformidade com Mendes (2010, p. 98), é o considerado aumento do número de “estabelecimentos de ensino para os portadores de deficiência intelectual”³. Como resultado da alta demanda educacional, a partir de 1958, o Ministério da Educação iniciou um processo de assistência técnica-financeira às instituições especializadas. Isso ocorreu através de várias campanhas nacionais voltadas às pessoas com deficiência⁴. A promulgação da Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961), em particular os artigos 88 e 89, são orientações que merecem ênfase, pois, ademais de atender as escolas públicas, serviu de base para as instituições filantrópicas, que também aludiram um crescimento relevante nesse transcurso.

Passado esse período, notadamente em 1964, com a chegada do golpe militar e a instauração da ditadura, para além das questões econômicas e da repressão das manifestações políticas, o setor educacional também sofreu alterações. As universidades perderam sua autonomia, abrindo portas a um ensino privado, regido pelos ditames empresariais. No âmbito legislativo, a mudança também foi perceptível. Em 1971, houve o surgimento da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5.692/1971. Afora outras mudanças, os “ganhos” para a agenda da

³ Segundo os dados de Jannuzzi (1992 *apud* MENDES, 2010, p. 98), no período compreendido entre os anos de 1950 e 1959 foram identificados cerca de 190 estabelecimentos. Sendo que, desses, a maioria (77%) eram públicos e em escolas regulares.

⁴ Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960 (MENDES, 2010, p. 99).

inclusão se resumiram no artigo 9º, o qual definiu a clientela da Educação Especial, como observa-se no fragmento a seguir:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, s/p).

Conforme Kassar (1988 *apud* MENDES, 2010, p.100), essa “definição” do público-alvo da Educação Especial gerou “uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública”, as questões de saúde mental, as fragilidades do próprio sistema educacional passaram a ser “contempladas” pela legislação da educação brasileira.

O Plano Setorial de Educação e Cultura foi um dos documentos significativos para as políticas concernentes às questões de Educação Especial; estabelecida como uma das prioridades do plano – gerando uma série de relações entre os sistemas assistencialistas e a prática educativa. A criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social, do Fundo de Previdência e Assistência Social e da Legião Brasileira de Assistência foram órgãos responsáveis pelo financiamento de instituições filantrópicas privadas. Em 1977, com a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social, a Educação Especial passou a ter um atendimento integrado com a assistência médico-psico-social, auxiliando no diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, implicando essa inclusão em um caráter assistencial muito mais do que educacional.

Finalizado o período ditatorial, novas resoluções surgiram na esfera da Educação Especial. A exemplo – a transformação do Centro Nacional de Educação Especial (oriundo do decreto 72.425/73 do Plano Setorial de Educação) em Secretaria de Educação Especial, que institui um comitê responsável por traçar novos encaminhamentos à Educação Especial “e integrar na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados” (MENDES, 2010, p. 101).

Desde a Constituição de 1988, que reconheceu a assistência social como dever do Estado, e anos subsequentes da década de 1990, a área da educação sofreu as repercussões de prática assistencialista em demasia. O alto índice de reprovação era outra questão que não passava despercebida, visto que o indicativo de repetência já denotava o diagnóstico de uma deficiência intelectual, e essas questões também

estavam relacionadas com o nível econômico.

Com a elevação dos dados de reprovação, não era tão simples mostrar que, de fato, se tratava de uma questão econômica, social ou educacional. Assim, muitos diagnósticos foram dados de modo apressado, feitos à luz de uma realidade aparente – uma estratégia para justificar o fracasso escolar, “através do discurso que enfatizava a existência de limitações, diferenças ou deficiências” (FERREIRA, 1989 *apud* MENDES, 2010, p. 103):

[...] o termo “educação especial” ainda se encontrava no Brasil até o final de década de noventa vários procedimentos para, primeiramente isolar indivíduos considerados deficientes/diferentes, e serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto não se discutia currículo e estratégias instrucionais. Ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhe era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência com a consequente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior. (FERREIRA, 1989 *apud* MENDES, 2010, p. 104).

Por esse ângulo, com o objetivo de tentar reparar os altos índices de reprovação – tanto por questões intelectuais, quanto por questões de esfera social – as classes e escolas especiais viabilizaram o princípio da segregação, legitimada pelo Estado. Em contrapartida, a sociedade passou a gerar movimentos distintos à manutenção de instituições dedicadas exclusivamente aos alunos com deficiência.

Esses movimentos foram ganhando força e, com a aprovação da Lei 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, previu no seu artigo 54, inciso III, o atendimento especializado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino e reforça o direito à igualdade de condições, de acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola, sendo obrigação do pais ou responsáveis matricular as crianças ou adolescentes na escola regular de ensino.

A inclusão apresentada no texto da Constituição Federal de 1988 herda um pouco do formato que primava pela urgência em normatizar, corrigir com a implantação da “Educação Especial”, no Brasil, sendo, então, instituída a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o que se chamou de “educação para todos”. A lógica da inclusão volta-se para a ideia de “todos na escola”. E a escola apresenta um grande desafio: como incluir esse “todos”? Refletindo sobre essa indagação, retorno aos preceitos que acompanham desde Comenius, ainda no século XVII, de que “todos” são educáveis, ou melhor, estes diferentes sujeitos encontram-

se passíveis de educação, inseridos no espaço escolar e garantidos por normativas educacionais.

As políticas de inclusão podem supor que “todos” os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrar dentro de uma forma/norma. É necessário, portanto, “[...] examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades e efeitos” (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 950) do imperativo de inclusão em nossa sociedade.

No termo “todos” incluem-se os que dela estão excluídos devido às barreiras explícitas e implícitas que, ao longo da história das pessoas com deficiência, foram sendo sedimentadas com significados de impossibilidades, de não ser desse mundo.

[...] partem do princípio de que todos devem ter acesso, desde o princípio, à educação e à vida social. Podemos perceber que tal entendimento está marcado por um caráter oposicional-binário entre inclusão e exclusão. Estar dentro das redes/espços sociais e educacionais pressupõe não estar do lado de fora deles. (LOPES; FABRIS, 2017, p. 69).

Sendo assim, pensar a inclusão escolar como o único sentido de unir “todos” em um mesmo espaço pode ser um pensamento ingênuo, que não é suficiente para pensar a inclusão. Estar dentro da escola, na convivência com “todos”, é estar também fora dela, o caráter oposicional-binário é o processo de in/exclusão que vem nos dizer que a experiência com o “todos” no tempo e no espaço da “escola inclusiva” em suas “práticas homogeneizadas” só reforça sujeitar o aluno a um disciplinamento do corpo, não de saberes, e que as diferenças precisam ser corrigidas para que se efetive, verdadeiramente, a educação escolar.

Em toda essa rede de sentido da discursividade gerada, “há a necessidade de se pensar e se discutir sobre o que não é olhado, sobre o que está silenciado. Discutir o que parece sutil e insignificante, mas que age, marca, condiciona, subjetiva” (ROOS, 2007, p. 74). As questões de inclusão ultrapassam a verificação da aprendizagem em aspectos pontuais ou mesmo o pensamento de uma educação reguladora, que se constitui com o objetivo de “corrigir”. É necessário olhar as questões políticas pedagógicas que envolvem todo o processo dinâmico e cambiante de inserção dos alunos com deficiência na escola regular.

Nesse íterim, de 1990 a 1994, alguns documentos pertinentes à educação das pessoas com deficiência são elaborados, a Declaração Mundial de Educação para

Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial (1994), que resultaram em um avanço a respeito da integração, criando uma reestruturação do sistema regular de Ensino Básico. Segundo Rech (2010, p. 48):

No início da década de 1990, existiu um movimento forte pela “integração escolar”. E este veio de forma aleatória e paralela ao anterior, o da “segregação”, ou seja, um não existe sem o outro: são dependentes e existem justamente por causa dessa dependência. Falando de outra forma, para que o movimento da inclusão escolar fosse inventado, outros movimentos precisaram ser (re) inventados também, só que em outra época. Tanto a segregação como a integração acabaram sendo condições de possibilidades para o surgimento e potência da inclusão em nosso tempo.

Como declara a autora, os movimentos de segregação, integração e inclusão foram diferentes, cada um em seu tempo, tiveram suas contribuições para a emergência da inclusão nos dias atuais, acabando por fortalecer o movimento da inclusão nas classes regulares de ensino, no Brasil, sendo impulsionados pelas políticas na direção de alcançar uma educação para todos, não somente das pessoas com deficiências, mas a grupos menos favorecidos da sociedade.

A inclusão de alunos com deficiência, por anos, mobilizou, e segue mobilizando, a sociedade e a comunidade escolar em busca de uma reorganização nas estruturas de ensino que perpassa a integração social. Para Lopes (2005, p. 2), “a inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente”. Ou seja, a natureza do termo “incluir” mostra o outro lado da realidade escolar, considerando que a escola é um espaço que demanda estudo, investigação, formação, cultura, questionamento e mobilização diante de muitos desafios enfrentados, indo além de um espaço de integração e socialização.

Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/1996, em seu capítulo V, intitulado Da Educação Especial e da Inclusão dos Alunos com Deficiência, trata somente da Educação Especial, prevendo, nos artigos 58, 59 e 60, entre outros direitos, o da matrícula de todas as crianças na rede regular de ensino, bem como definem que as escolas se organizem para ofertar e garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, estabelecendo que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em seu currículo, método,

técnica adequada, recursos educativos dentre outros” (BRASIL, 1996), com o intuito de trazer todos a participar de pensamentos e práticas da escola regular.

Mesmo com as Diretrizes, a escola continuava sendo vista “como um espaço que incentiva a homogeneização dos sujeitos, um espaço que valoriza a avaliação padronizada, impossibilitando que a educação inclusiva aconteça de modo eficiente” (RECH, 2010, p. 147). E, em prol de uma melhoria desse processo, em 2001, foi elaborado o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aprovado na Resolução nº 02/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contemplando ações mais inclusivas a esse público.

Todavia, apenas com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, elaborada pela ONU, em 2006, e que entrou em vigor em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, as diretrizes inclusivas foram se consolidando. De acordo com Fröhlich (2018), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, promoveu

(...) uma interlocução entre escola comum e Educação Especial. Além disso, teria propiciado o aumento significativo das matrículas nas escolas comuns da rede pública, indicando a escola comum como um espaço possível para a escolarização das pessoas com deficiência. (FRÖHLICH, 2018, p. 65).

A partir desses documentos de ações e políticas inclusivas, nos espaços educacionais escolares, além do aumento relativo ao número de matrícula, a inclusão e a escolarização desses alunos passam a ter mais apoio, com professores especializados para atuarem nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das escolas, buscando parcerias, orientação e colaboração com professores e famílias dos alunos inclusos.

Nesse enquadramento, a escola inclusiva trouxe a esse público-alvo a possibilidade de estar convivendo com os sujeitos ditos “normais”, principiando a ponderar sobre as diferenças na busca da inclusão, o que leva a tensionar se essa inclusão pode ser totalmente alcançada. Nesse sentido, ancorei-me nas palavras de Enzweiler (2017, p. 35), concebendo a “inclusão” como uma condição e como uma luta permanente. “Não há um ponto em que ela possa ser finalmente conquistada, mas há um estado permanente de tensão”. E a escola aberta, acessível e tão necessária e garantida por lei não tem implicado garantia de processo inclusivo.

Nesse seguimento, como estratégia de acrescentar e compreender as questões legais que circundam as práticas de uma educação inclusiva, sobretudo no tocante aos alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Na próxima seção, sigo com os pontos de políticas públicas, porém, direcionadas, nomeadamente, aos alunos com TEA.

2.2 Políticas Públicas de Inclusão Escolar e o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Na escola contemporânea, um dos grandes desafios tem sido ofertar uma educação que alcance a todos os alunos matriculados nas escolas regulares de ensino. De modo semelhante, é desafiador assegurar um serviço educacional pensando em sua adaptação, organização e práticas inclusivas para atender alunos com deficiência, cumprindo as exigências das legislações vigentes, que atendam o processo de inclusão desses alunos.

O debate acerca da inclusão escolar tem se ampliado ao longo das décadas, contemplando a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista -TEA, que é pauta deste estudo. A inclusão desse aluno nas salas comuns de ensino pode contribuir para estimular ou potencializar o seu desenvolvimento na aprendizagem escolar, sua autonomia, criatividade, interação social e comunicação. Posto isso, consoante garantido pela letra da lei, os direitos educacionais ao aluno começam a ser estendidos.

Como discutido na seção anterior, a princípio, esses direitos foram garantidos por meio da Constituição Federal de 1988, e a Declaração de Salamanca de 1994 colocou em evidência o compromisso da educação para todos, sendo esses direitos reforçados com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9394/1996 e, igualmente, pelo Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/1990). Todos esses direitos constituídos ao longo das décadas amparam a pessoa com TEA.

Outros documentos legais foram sendo sancionados e editados para a proteção dos direitos a esses alunos. Em 2008, foi instituído, pela Organização das Nações Unidas (ONU), o dia 02 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Nesse ano, foi Criada a Política Nacional de Educação nas Perspectivas da Educação Inclusiva (PNEE), com foco em garantir e assegurar a educação de todos e de alunos com deficiência.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com Autismo, síndromes do espectro do Autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008).

Entretanto, há muita resistência das escolas e dos profissionais para cumprirem a legislação, dado que, para muitos profissionais, ainda é um grande desafio trabalhar com esse transtorno classificado como TEA, por haver muito desconhecimento em relação a ele. Em consonância com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na interação social, comunicação e padrões repetitivos de comportamento restritos – características essas que dificultam o processo de comunicação, relação e aprendizagem do aluno com TEA em sala de aula.

Pesquisar sobre o Autismo, ao longo das décadas, tem provocado grandes desafios aos profissionais da educação e para todos os outros profissionais envolvidos, tais como: o psicopedagogo, psicólogo escolar, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo.

Na atualidade, existem estudos acerca das questões que envolvem a temática do Autismo, contudo ainda perdura uma grande dificuldade de compreensão dessa síndrome, o que compromete a inserção dos sujeitos que a apresentam na cultura, bem como a constituição de suas subjetividades. (CORREIA; VICTOR, 2015, p. 77).

Essa dificuldade de compreensão do TEA leva a suspeitar da escassez de conhecimentos no que tange a vários prismas que permanecem sem resposta. “Contudo, longe de ser o caos, são justamente as incertezas que permeiam essa condição e que incitam, os profissionais de diferentes áreas a realizarem um trabalho em conjunto” (BOSA, 2002, p. 20).

Em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, tendo oito artigos, se tornou um marco na história da garantia dos

direitos do autista. Em seu artigo 1º determina:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012).

A lei citada apresenta a definição clínica das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a sua condição de pessoa com deficiência. A referida Lei, dentre outros direitos, cuidou das diretrizes de inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho e a sua inclusão escolar em sala comum no ensino regular, que é reforçado com a punição para o gestor escolar ou qualquer autoridade competente que recusar a matrícula do aluno com TEA, outrossim, salvaguarda que a pessoa com TEA não seja submetida a tratamento desumano ou degradante e que não será privada de sua liberdade e convívio familiar, ou discriminada em razão de sua deficiência. Também são vedados, por lei, os planos privados de assistência de saúde a negarem adesão de pessoas com TEA (BRASIL, 2012).

No panorama dos alunos com TEA, esses sujeitos, somando-se a todas as dificuldades provenientes da deficiência, precisam enfrentar o preconceito, lutando para integrar-se a uma dinâmica econômica, social, cultural e educacional. Dessa maneira, refletir sobre inclusão, educação inclusiva e as políticas de inclusão é, antes de tudo, pensar sobre os sujeitos que estão envolvidos, direta ou indiretamente, nesse processo de inclusão escolar.

Muito além da matrícula dos alunos com TEA na escola regular, a sua permanência deve ser garantida pela nova política. “Portanto, além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa se constituir em espaço de produção e socialização de conhecimentos para todos os alunos, sem distinção” (OLIVEIRA, 2020, p. 3). Nessa conjuntura, os apontamentos sobre inclusão, contemplados em nossas reflexões,

buscam levar em consideração o contexto dos alunos com TEA, considerando a luta que enfrentam para serem incluídos. Igualmente, destacam-se as circunstâncias de discriminação que esses sujeitos enfrentam, assim como as dificuldades de se adequarem a uma escolarização dita como inclusivas na escola regular.

O governo brasileiro prosseguiu em seus avanços legais e, em 2015, publicou, no Diário Oficial da União, a Lei nº 13.146/2015 e, em seu artigo 1º, estabeleceu:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

O referido Estatuto propõe a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, focando na acessibilidade e cidadania, impondo, com ele, as penalidades para quem infringir o disposto na legislação.

Em 2020, foi implantada a Lei nº 13.977 ("Lei Romeo Mion"), que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), visando a atenção integral, atendimento prioritário e imediato no acesso aos serviços públicos e privados, principalmente nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2020).

Não posso negar que muitos avanços no que tocam às leis e políticas de inclusão vêm ganhando notoriedade ao longo das décadas, no Brasil. Frente a isso, questões importantes reverberam quando a discussão gira em torno da inclusão dos alunos com TEA na escola regular. Não somente ao que se refere aos seus direitos de frequentarem uma escola regular, e sim como a inclusão desses alunos vem acontecendo, independentemente das suas deficiências, e que possibilitem sua permanência na escola regular, seu progresso acadêmico de aprendizagem e socialização.

Sigo, na seção seguinte, com teorizações do TEA, trazendo conceitos e características mais pontuais de forma a levar a pensar o processo inclusivo.

2.3 Historicização do Transtorno do Espectro Autista – TEA

Inicialmente, faz-se mister dizer que:

Compreender o Autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar Autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o Autismo é pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância. Se a definição de Autismo passa pela dificuldade de se colocar no ponto de vista afetivo do outro. (BOSA, 2002, p. 37).

Entender o Autismo é ir adiante de uma definição clínica e diagnóstica, compreendê-lo é pensar neste mapa proposto por Bosa. E, partindo desse viés, só é possível elaborar esse mapa, esse pensamento, quando compreende-se, estuda-se, convive-se e cria-se uma oportunidade com o TEA, de espaço e tempo na escola. Quando se escolhem caminhos que, “para além de qualquer perspectiva, uma visão ou olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeito ao que vemos” (MASSCHELEIN; SIMON, 2014, p. 43), há um convite para tornar mais atraente a tentativa para a construção deste mapa, formando possibilidades e constatando que não existe um caminho pronto a ser percorrido.

Ao longo dos tempos, os estudos e o não reconhecimento concernente ao Autismo impactaram o caminho para ver onde levava esse mapa, sendo ignorado, de forma negativa, seu processo de inclusão social, sua inserção e permanência no espaço escolar. O não reconhecimento do Autismo se converteu em um desafio para muitos pesquisadores e, por volta de 1910, através dos estudos do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, se “começou a empregar a expressão ‘pensamento autístico’” para descrever esse comportamento. Derivada da palavra grega *αυτο*, que significa “auto” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 54), de si mesmo, esse termo foi usado, inicialmente, para descrever uma esquizofrenia infantil que, geralmente, era destacada pela perda de contato com a realidade.

A contar da década de 1940, o termo Autismo recebeu maior atenção e, por volta de 1943, o médico e pioneiro da psiquiatria infantil nos Estados Unidos, Dr. Leo Kanner, “constatou, nas crianças que atendia, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguia de outras patologias como a esquizofrenia” (BOSA, 2002, p. 23). O pesquisador realizou estudo através de observações feitas com 11 crianças e, em seu artigo denominado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, Kanner deliberou o Autismo em crianças como um tipo de psicose infantil e descreveu o termo, hoje denominado Autismo, como uma síndrome específica dos

comportamentos que eram observados nessas crianças, comportamentos como: incapacidade ou dificuldades de se relacionar socialmente e linguisticamente, resistência a mudanças, solidão ou isolamento social, movimentos estereotipados e repetitivos, dentre outras.

Paralelamente e sem ligação aos estudos de Kanner, o pediatra Hans Asperger, em 1944, na Áustria, publicou o artigo denominado “Psicopatia Autista na Infância”, em que amplia e aprofunda suas observações em relação a Kanner. Hans Asperger também utilizou do termo Autismo para classificar em seus estudos com um grupo de crianças com comportamentos semelhantes ao denominado por Kanner. Em suas observações, percebeu semelhanças em vários pontos dos comportamentos, no entanto, em seu estudo, as crianças observadas apresentavam uma inteligência superior e interesses peculiares que os levavam a uma fixação por determinados temas, objetos, levando-os a esquecer as demais coisas ao seu redor.

Em 1983, o termo Autismo recebeu a denominação de Síndrome de Asperger, tido, por muitos estudiosos da época, como Autismo de alto funcionamento e, em 1987, a Associação Americana de Psiquiatria criou o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento e o Autismo deixou de ser uma psicose infantil.

Após esses estudos, algumas mudanças importantes ocorreram, desde 1943 até os dias atuais, no que tem a ver com o conceito, diagnóstico e legislação em relação ao Autismo. Ao longo dos anos, surgiram muitas teorias para denominar e classificar o Autismo que causaram muitos conflitos. Nos confrontos, pontos como: que a causa do distúrbio seria pais emocionalmente distantes, causando a hipótese da mãe geladeira, teorizada por Leo Kanner, teorias que com o tempo foram sendo descartadas. Nos anos 60, surgiram teorias de que o Autismo era um transtorno cerebral que apresentava seus indícios desde a infância e era presente em todos os países, em qualquer classe socioeconômica e etnia, todavia, até os dias atuais, são desconhecidas as causas do Autismo.

De qualquer forma, antecipamos que nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe e o respaldo da pesquisa. A experiência clínica, segregada da pesquisa, corre o risco de gerar mitos, pois tende a cristalizar pré-conceitos. Da mesma forma, a pesquisa, desvinculada da clínica, aprisiona o conhecimento cuja produção pode e deve trazer benefícios à comunidade. (BOSA, 2002, p. 37).

Com as pesquisas ampliadas, o conceito do Autismo vai sendo atualizado nos

manuais da área médica e educacional. No *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM V* (Manual Estatístico de Transtornos Mentais), de 2014, o Autismo passou a ser abordado como um espectro único, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo caracterizado pelo déficit na comunicação e interação social; dificuldades persistentes na comunicação social, padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, sintomas que se manifestam ainda na infância.

Porquanto os primeiros sintomas do TEA surgem ainda na primeira fase da infância e seus comportamentos atípicos dificultam sua inserção social e escolar, Cunha (2019) salienta que conhecer a tríade principal de um autista – comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitiva, torna-se fundamental para que se possa construir possibilidades de práticas de inclusão do sujeito com TEA dentro do ambiente escolar.

Com a regulamentação da Lei nº 12.764/2012, houve a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Espectro Autista e a Nota Técnica de 2013, nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, assegurou à criança com TEA o direito de ser incluída na escola regular. Menezes ressalta que é:

[...] importante manter aceso um debate relativo aos efeitos daquilo que temos feito quando afirmamos que estamos “incluindo”. Inegavelmente, o direito à matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares está efetivado e garantido, mas mais inegável ainda é o fato de que o direito tão defendido ultrapassa a possibilidade de partilha de um espaço físico. (MENEZES, 2014, p. 2-3).

Conforme a autora, a lei, por si só, não garante uma ação inclusiva, e o fato desses alunos estarem em um mesmo espaço não significa que eles se sintam incluídos. Na ação inclusiva, no caso específico do aluno com TEA, além da sua matrícula, é importante sua permanência, aprendizado e socialização. Por esse motivo, a atuação de um apoio pedagógico especializado pode ser importante, pois é a partir dessa prática e do envolvimento de todos os profissionais que fazem parte da equipe escolar que há viabilidade em pensar um ambiente que rompe com o preconceito cultural existente entre os alunos com TEA.

Cunha (2016) realça que o primeiro passo para o professor aplicar sua prática com um aluno com TEA na escola é conhecer o aluno com base na observação, na avaliação e na mediação. E cada uma dessas etapas ocorre de modo distinto, exigindo

conhecimento específico. Quanto à observação, considerada o ponto de partida, e, por conseguinte, é a partir dessa ação que o professor desempenha a função de um pesquisador – isto é, aquele que observa um fenômeno e suas principais e atenuantes características.

Segundo passo citado pelo autor é a avaliação – forma de compreender o comportamento do aluno durante esse processo de ensino aprendizagem. Deve ser constante e contínua, e sem fazer comparações aos demais. São práticas que incluem não somente o aluno com deficiências, mas todos que estão inseridos naquele espaço. Outro ponto citado pelo autor é a mediação entre o professor e o aluno, em que o docente provocará o estímulo a fim de que seja obtido o resultado esperado pelo aluno autista.

Perante o exposto, fica evidente que o direito à matrícula aos alunos com TEA, no ensino regular, não traduz que esteja incluso no espaço educacional regular, por isso, é relevante a discussão dentro do ambiente escolar, originando espaços que reduzam as diferenças, desenvolvam sua permanência no processo de escolarização, evitando que essa inclusão gere um processo de inclusão/excludente.

No capítulo seguinte, passo a fazer reflexões acerca do entendimento da inclusão escolar do aluno com TEA e do processo de in/exclusão.

3 IN/EXCLUSÃO: OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA COM O ALUNO COM TEA

Pensar sobre inclusão deveria ser uma atividade de reflexão e questionamento, especialmente no tocante à inclusão escolar e, no caso específico da pesquisa, de alunos com TEA. Como pontuei em seções anteriores, as demandas educacionais, ancoradas em aspectos legais e políticas públicas, abrem possibilidades de questionamentos sobre o modelo, lógicas e prismas de uma prática de educação para todos. Porém, para que nossas discussões se efetivem, inicio esse capítulo com uma breve discussão sobre a in/exclusão. O direcionamento de algumas abordagens pertinentes ao tema, as discussões e apontamentos teóricos sobre a inclusão e práticas inclusivas com alunos com TEA serão ancorados em Ebling (2019), Hattge e Klaus (2014), Klein (2015), Lopes (2007) e Lopes e Fabris (2017).

A inclusão escolar tem sido foco em muitas pesquisas e é um dos temas que mais ganhou espaço nas discussões educacionais nos últimos tempos. Não obstante, levantar indagações que toquem na particularidade de uma prática inclusiva, ao aluno com TEA, é mais recente, haja vista um aumento desses nas escolas regulares nas últimas décadas. Isso se deve à aplicabilidade das Leis e Políticas Públicas e à luta dos movimentos em prol da inclusão de pais, familiares e sociedade pelos direitos da inclusão. Lopes (2007, p. 17) pontua que:

Nas últimas décadas a inclusão tomou força de lei. Hoje a proclamamos como um direito de acesso e de permanência com dignidade nos espaços reservados para alguns. As razões de tais espaços terem gestado são vários, mas o que interessa aqui é a riqueza dos grupos que hoje lutam para estar participando e vivendo da escola, no mercado de trabalho, nos centros urbanos, no campo. Sem limites de fronteiras, nossos excluídos são em número maior que os nossos incluídos. (LOPES, 2007, p. 17).

É importante sublinhar que a luta por inclusão, no Brasil, inicia-se não apenas na visão de deficiência, e sim de uma forma geral. Há excluídos sociais que, durante muito tempo, ficaram fora do projeto social e econômico do país, sendo, a maioria, legada à pobreza, à exclusão racial, sobremaneira dos negros, e que se amplia para o aspecto social e econômico, dentre outros atores sociais brasileiros que ficaram às margens desse projeto nacional, como as mulheres, os camponeses os grupos indígenas, os homossexuais etc.

A lógica da inclusão se encontra muito atrelada aos processos normativos e

legais. Algumas mudanças começam a acontecer com as políticas públicas e com aplicação de algumas novas legislações que vão sendo implantadas no país como resultado das lutas dos diversos movimentos que foram se constituindo em diferentes tempos para que se pudesse passar de uma sociedade excludente para uma sociedade incluyente.

[...] pensar a inclusão como um campo de luta possibilita-nos entender que todos que fazem parte desse campo têm o que dizer, o que propor e com o que discordar. O campo da inclusão é estabelecido em qualquer espaço em que haja grupos de pessoas, porém, na escola, a inclusão chega como uma meta narrativa revolucionária, pretensiosa, que exige conhecimento daqueles que trabalham com processos de ensino e de aprendizagem no currículo escolar. (LOPES, 2007, p. 23-24).

Essa concepção de educação inclusiva abre campo para outras abordagens e incita a uma provocação que convida a sair da zona de conforto. O posicionamento que indaga sobre a ideia entendida como in/exclusão direciona para uma prática reflexiva mais precisa e diretiva. Klein (2017), ancorada no pensamento de Lopes e Fabris (2017), observa que essa expressão é criada para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos sofre com as práticas de inclusão excludente. Lopes e Fabris consideram que a:

(...) in/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição. (LOPES; FABRIS, 2017, p. 10).

Nessa lógica, o pensamento da inclusão não é visto como o oposto de exclusão, coloca-se como uma linha paralela, que é o grande desafio para os professores e profissionais da educação de modo geral. Ser incluído no espaço escolar através da matrícula, por conta de uma legislação ou política pública inclusiva, não quer dizer que esse aluno não esteja sendo excluído dentro desse espaço em diversos momentos de sua vida e, na prática diária, podem ocorrer outros processos de exclusão.

A inclusão, na perspectiva aqui abordada, é uma proposição de alinhar discussões sobre a literatura, numa interpelação que respeita o aluno com deficiência

para além de práticas já realizadas nas escolas, em salas regulares. A relação é de compreender a mudança e transformação das ações cotidianas, a partir dos avanços e necessidades dos alunos. Dessa maneira, é crucial interpretar os avanços não unicamente como questões de “ganho”, é preciso vê-los como processos contínuos que ensejam ora uma continuidade do que já existe, ora como um desbravar por novos contextos. Uma inclusão que mobiliza o entendimento da construção e reconstrução sem desejar ou buscar um fim, uma permanência.

Esse entendimento abre algumas possibilidades para continuarmos problematizando o processo de inclusão não mais de forma ingênua, exaltando-o como bom em si mesmo e defendendo-o pelo viés do acesso, mas considerando o processo pedagógico e incluindo a dimensão política e econômica nesse debate. (KLEIN, 2015, p. 17).

Pensar a inclusão no contexto educacional é ultrapassar as questões que limitam a inserção do aluno no ensino regular, implica em situações mais complexas. É ampliar o olhar sobre a inclusão escolar que ainda perpassa nos corredores das escolas e mensurar os discursos validados pela experiência dos professores como algo que parece já cristalizado e incorporado com naturalidade no meio educacional e pedagógico. Segundo Ebling (2019, p. 53):

Neste intuito de cada vez mais naturalizar a inclusão, corre-se o risco de não se conhecer as tramas históricas que possibilitaram com que, hoje, a inclusão se efetive como este princípio mais justo, mais humano e, também, salvacionista. Portanto, olhar para trás, para os movimentos que desencadeiam a inclusão escolar, nos auxiliam na compreensão de outras possibilidades para a constituição dos espaços escolares. Nos faz pensar em outras trajetórias possíveis para produção dos sujeitos.

Quero deixar claro que não estou criticando a inclusão quando a questiono, entretanto, problematizando que a política inclusiva a qual estamos vivenciando tem uma construção histórica e temporal, com finalidades específicas que, por vezes, podem favorecer ações de inclusão e exclusão. Consequentemente, a inclusão passa a ser exclusão dentro de um sistema que deseja fazer “o diferente” ter um caráter homogeneizante e, mais uma vez, ser passível da compreensão de que incluir é simplesmente buscar uma educação para pessoas com deficiência, incluí-las em salas de aula regulares e mobilizar práticas educativas em que todos aprendem de formas iguais. Na contemporaneidade, em nada surpreende que o pensamento de uma prática pedagógica de inclusão traga como resultado uma prática excludente,

acentuando as diferenças existentes entre os sujeitos que integram o ambiente escolar. Lopes (2007, p. 12) sustenta que:

Uma escola inclusiva deveria estar se preocupando para além do recorte da deficiência, pois ele não dá conta de falar das diferenças[...]. Não basta ter uma deficiência para ser diferente. É a forma com que os outros me olham, me significam e como me enredo nas tramas sociais que me faz ser o que o outro não é.

Quando a diferença ganha o centro das atenções, acaba sendo o referente e tudo que se distancia ou não se iguala a ela e passa a ser o lado “rejeitado”. Lopes (2004, p. 10) diz que a inclusão e a exclusão “estão tão imbricadas que, talvez, deversem compor uma única palavra ou uma única unidade de sentido ‘in/exclusão’”. Dentro do ambiente escolar, regido por normas e disciplinas, e quando o ensino se volta exclusivamente para os alunos incluídos, os diferentes, os que não se enquadram nessa categoria acabam ficando à margem do espaço físico da escola.

A autora explica que se pode lutar pela inclusão das diferenças, dando condições de igualdade de acesso e permanência destes nos diferentes espaços sociais (LOPES, 2007, p. 20). Apreender o ambiente escolar como o único espaço de inclusão parece uma lógica injusta, existem sujeitos carentes de inclusão em diversas esferas sociais. Contudo, mesmo cientes dessa assimilação, por ora equivocada, também reconheço que esse pensamento se configura como a mola mestre da escola nos dias atuais, precipuamente em um mundo globalizado, no qual a necessidade de mostrar resultados ganha espaço diante da inclusão.

O lugar da inclusão em nosso tempo ocupa o tamanho do lugar inventado para a exclusão. Quem ocupa uma das posições de sujeito consideradas adequadas, normais, almejadas por uma sociedade próspera e tecnologicamente desenvolvida, deseja que o outro esteja em uma das posições de sujeito consideradas inadequadas. (LOPES, 2007, p. 17-18).

Se o espaço de inclusão vai além da escola, discutir o currículo não deve ser algo limitado ao âmbito escolar, portanto, faz-se indispensável pensar mais adiante dos muros da escola. Analisar práticas de inclusão não exclusivamente aos diferentes, todavia, de todos os alunos, em todas as esferas escolares. Limitar as normativas ao campo da escola é, também, limitar as contribuições dos sujeitos em diversos campos da vida humana.

Sem embargo, a atenção centra-se na inclusão escolar dos alunos com TEA e

como essas práticas inclusivas vêm acontecendo no ambiente escolar, sendo, a escola, a instituição responsável por lançar os sujeitos para distintas dimensões: econômica, escolar, cultural, trabalhista e social. É factível repensar o currículo e o papel da escola como ambiente interligado aos outros contextos e ambientes sociais. A reflexão sobre o currículo escolar surge paralela à urgência da divulgação dos discursos sobre inclusão. De acordo com Lopes (2007, p. 13):

O currículo é pensado, e, ao mesmo tempo, tensionado por aqueles que constroem e que são constituídos por ele. Sem querer produzir a escola e o currículo como espaços que reduzem diferenças a posições pré-determinadas, quero mostrar que o currículo escolar não é somente aquele que é pensado desde a escola, mas é, também, aquele constituído no cotidiano por todos que participam dele. Como um espaço tenso, produtivo e de lutas culturais, o currículo pode ser entendido como um campo de ação em permanente (des) construção.

O currículo não pode ser contemplado unicamente como aquele determinado e produzido dentro do ambiente escolar, com conhecimentos prévios, mas a partir das lutas do cotidiano dos envolvidos com suas especificidades. A escola e, por extensão, os mais diversos sujeitos envolvidos com sua execução enquanto instituição, precisam ampliar o olhar para os novos campos, no entanto, sem abandonar as interrogações particulares.

O que a autora manifesta, leva a pensar e ampliar o olhar sobre a indispensabilidade de problematizar ações e práticas voltada à inclusão escolar. Trago essas reflexões para o foco da pesquisa, que é a inclusão do aluno com TEA. Essa preocupação parece-me urgente diante do aumento desses alunos nas escolas regulares e das dificuldades e desafios encontrados nesse processo de inclusão escolar, social, econômico e cultural.

O processo inclusivo educacional deve ser uma atividade de reflexão e questionamento, primordialmente no tange à inclusão do aluno com TEA, objeto desse estudo. Como pontuei em seções anteriores, as demandas educacionais, ancoradas em aspectos legais e normativos, abrem possibilidades de questionamentos sobre o modelo, lógicas e concepções de uma prática que “inclui a todos”. Ao olhar a inclusão com estranhamento, não posso aceitar que ela se resuma à mera inclusão de todos e que, assim, essa inclusão será alcançada.

A contar daqui, as discussões serão direcionadas para reflexões sobre inclusão escolar do aluno com TEA, reconhecendo a necessidade de mais estudos que

possibilitem novas ações sobre essa prática inclusiva.

3.1 Inclusão escolar e o TEA

Abordar a temática inclusão escolar sobre todos os pontos não é uma tarefa fácil. Pude ver isso quando realizei uma análise sobre in/exclusão atrelada ao mesmo processo. Trazer esse discurso para o ambiente escolar faz com que o tema se torne mais complexo, até porque deve-se levar em conta todos os sujeitos envolvidos, as normas estabelecidas, saberes, currículos, propostas educacionais e escolares.

Nos capítulos anteriores, apontei como esses movimentos em benefício de uma educação inclusiva foram se constituindo ao longo das décadas, e algumas percepções a esse respeito foram percebidas nesse ínterim e nas pesquisas estudadas.

Nas pesquisas analisadas, algumas se assemelhavam por um discurso da inclusão escolar como ação solidária, um favor ao aceitar o aluno com deficiência na sala de aula. Em outras, os professores tinham a concepção da inclusão como direito e garantia ao aluno, porém, o que se observou foram quadros que não possibilitavam ver o aluno como sujeito de aprendizagem e capaz de desenvolver suas potencialidades. Outras entendiam que o processo inclusivo se dá em proveito do discente frequentar a escola e conviver com os demais em função da socialização e integração. Apenas uma das pesquisas analisadas buscou problematizar a inclusão, apreendendo como uma ação que pode incluir e excluir e que não é vista como algo que tenha um fim em si mesmo.

Em harmonia com as pesquisas de Hatteg e Klaus (2014), e através de estudos feitos pelo grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq), o processo inclusivo não se justifica somente vantajosamente à socialização e convivência desses sujeitos com os demais, à produção da aprendizagem, colocando em prática metodologias de ensino que contemplem as especificidades e potencialidades desse sujeito para produzir a aprendizagem. Investiga a inclusão escolar como algo que se naturaliza como um imperativo, compreendendo que não existe um local de chegada, mobilizando esse movimento a um processo de in/exclusão, pois são tensões que se movimentam permanentemente. “As pesquisas realizadas no GEPI entendem que a inclusão não pode ser vista como um lugar de chegada, como um bloco homogêneo de ações que, se colocadas em prática,

garantirão a inclusão nas escolas” (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329).

Os estudos do GEPI prescrevem que não existem garantias de práticas ou de ações com as quais se possa alcançar ou chegar a essa inclusão.

[...] é importante considerarmos o fato de que não existe a “escola inclusiva”, o que existe são processos de in/exclusão permanentes vivenciados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Devemos levar em consideração, em nossa análise, o fato de que a instituição escolar foi pensada e constituída como um espaço de práticas homogeneizantes – espaço em que a diferença incomoda, atrapalha, desestabiliza. (HATTGE, KLAUS, 2014, p. 329).

Mediante as afirmações, pressuponho a escola como um espaço que fomenta a homogeneização dos sujeitos, promovendo a exclusão daqueles que não se enquadram no padrão ditado pela sociedade, levando esses sujeitos a viverem experiências de in/exclusão e não respeitando suas diferenças. Logo, caberia à esta instituição, partindo dos processos em que os alunos vivenciam uma inclusão excludente, projetar estratégias que promovam ao aluno, desde a sua matrícula, permanência, acolhimento, olhar para a forma como o aluno interage com o ambiente e as demais pessoas que o cerca, olhando para as suas diferenças, suas necessidades individuais e em grupo, usando a seu favor ações que tensionam o processo inclusivo e formativo do aluno, entretanto, concebendo que, nesse processo de aprender, “todos podem estar incluídos e excluídos de determinadas práticas, já que não se trata de uma condição dos indivíduos, mas de um estado que pode ser alterado a qualquer momento” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 84)

Compete à escola reestruturar-se em suas práticas, assimilando que, nesse processo de inclusão, não cabe ao aluno adaptar-se à escola, e sim a escola que deve transformar-se e adaptar-se para o acesso e permanência desse aluno, posto que os alunos com TEA são diagnosticados clinicamente, e a escola termina por se adequar a este apelo clínico. Consoante Hattge e Klaus (2014), o texto escrito por Lockmann e Traversini (2011) diz que:

Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar, aponta o quanto as ciências psi têm operado na escola, mostrando-se eficientes no governo dos sujeitos, desvendando a subjetividade infantil e produzindo uma autotransformação de si. Já, o saber médico ocupa seu espaço ao descrever, classificar, diagnosticar e tratar os sujeitos anormais. A partir dos rótulos criados pelos diagnósticos, a Pedagogia, mais uma vez, silencia naquela tarefa que seria sua: pensar, criar

e inventar novas formas de ensinar e de aprender. (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 332).

Embora ciente que esses saberes são indissociáveis, julgo essencial problematizar o caráter de verdade que têm em relação aos sujeitos. É salutar que a escola repense o seu papel defronte dessa inclusão e analise como as práticas inclusivas e esses saberes vêm processando-se nos espaços escolares, bem como ultrapassar saberes já consolidados. O diagnóstico clínico termina por vincular o sujeito às intervenções médicas, psicológicas e toda uma equipe multidisciplinar, por isso é importante identificar onde se enquadra o saber pedagógico, seus processos, suas intervenções e a forma como os alunos com TEA se sentem nesse processo.

A inclusão escolar do aluno com TEA já carrega consigo um “registro acessório”, que é o diagnóstico, uma marca da diferença que, de forma ambivalente, deveria ser um documento para auxiliar na inclusão, contudo, esse diagnóstico prescreve e, normalmente, legitima uma marca que a escola carimba no portfólio escolar, ser um “diagnóstico” por toda a sua vida, em especial quando se trata da jornada na vida acadêmica que irá construir. No processo de inclusão, a escola tem o papel de intervir e olhar para o aluno e para suas capacidades e individualidades que aquele ser, enquanto único, carrega e potencializa essas particularidades em possibilidades de ensino e aprendizagem. Concordo com Lopes (2007, p. 27) quando diz que:

Precisamos ter saber sobre aqueles com os quais trabalhamos. Saberes que vão além da minha leitura sobre as condições de vida de meus alunos, ou seja, preciso de saberes que me possibilitem trabalhar desencadeando processos de aprendizagens.

Ou melhor, é preciso ir em busca do saber pedagógico, uma vez que é esse saber que pode proporcionar um elo entre a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Conhecer o aluno, quais suas dificuldades, suas especificidades, buscar entender como aprendem dentro das suas limitações e potências, não silenciando suas possibilidades de aprendizagem na escola regular em detrimento da socialização.

Acreditamos que essas questões devam ser debatidas no interior da escola, bem como em outros espaços educativos, uma vez que os processos de in/exclusão não se restringem – e acreditamos que não devam se restringir – à socialização do sujeito. É preciso mais, o acesso ao conhecimento é

fundamental. E é justamente nesse sentido que o saber pedagógico tem uma contribuição essencial. (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 333).

É basilar que a escola estabeleça esse diálogo com os outros espaços, Incumbe à pedagogia esse papel de ensino-aprendizagem, inclusive com as pessoas com deficiências. A inclusão escolar vai além do acesso à escola, foca no acesso, na permanência do aluno e na própria aprendizagem. Não se pode exclusivamente localizá-los, deve-se assegurar estratégias para que haja esse processo inclusivo de maneira que possibilite ao discente alcançar a aprendizagem. A pedagogia, com seus inúmeros saberes que compõem o processo ensino-aprendizagem, precisa buscar formas de inclusão escolar.

Sendo assim, Lopes (2007, p. 19) alega: “abordar a inclusão tendo como pano de fundo um cenário de incertezas e de abalos estruturais modernos exige que o pensemos e a inventemos de outras formas”. Diante de tais percepções, maior número de pesquisas nessa área possibilitariam teorizações mais abrangentes, que investiguem e procurem compreender o processo inclusivo do aluno com TEA.

4 CAMINHO METODOLÓGICO – A MATERIALIDADE DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresento as escolhas metodológicas que amparam essa pesquisa. Preliminarmente, menciono que este mestrado foi profundamente marcado pela pandemia da COVID-19. Os anos de 2020 e de 2021 foram limitados, dificultando o desenvolvimento da pesquisa definida inicialmente, porque implicava em fazer observações em escolas. Em razão do ensino remoto e do baixo atendimento escolar de crianças em situação de inclusão, junto com a orientação deste estudo, decidi voltar a atenção para as pesquisas já realizadas em escolas.

A escolha pela pesquisa documental teve como objetivo fazer um estudo a partir das referências teóricas, os percursos metodológicos com domínio científico, confrontando e cruzando informações, indicações, conteúdos, dados produzidos, que procuram “escapar da ideia de coleta de dados”, fugindo do conceito de extrativismo, mas acentuado de prudência ao avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretendia analisar e, nisso, o agrupamento buscou se ancorar em cinco dimensões, a saber:

1. O CONTEXTO – boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita; 2. O AUTOR OU OS AUTORES – identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos; 3. A AUTENTICIDADE E A CONFIABILIDADE DO TEXTO – não se deve esquecer de verificar a procedência do documento; 4. A NATUREZA DO TEXTO – deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões; 5. CONCEITOS-CHAVES E A LÓGICA INTERNA DO TEXTO – delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. (CELLARD, 2012, p. 299-303).

O exercício de formular interpretação do contexto dos documentos – dissertações e teses – é fazer um movimento com os arranjos produzidos dos conceitos, autores, grupos sociais, discursos e outros, por pistas encontradas por outros. Todos esses arranjos dentro de um campo epistemológico realizado por autor (es), grupo (s) de pesquisa, são estudos gerados que podem vir imprimido muito do que eles manifestam em sua constituição sobre o tema de estudo.

Durante a revisão de literatura, inspirada na dissertação de Ebling (2019), eu – orientanda – em consonância com a orientação, depreeendi que poderia analisar as

práticas descritas por pesquisadores em seus trabalhos de mestrado e de doutorado. Com isso, avançaria no sentido de problematização das próprias descrições feitas. Afinal, passariam pelo crivo do pesquisador, que é autor da investigação, de seu orientador, e também de uma banca. Todos lendo as práticas descritas e referendando as análises produzidas.

Então, inspirada em Ebling (2019), realizei um percurso investigativo semelhante ao que ela desenvolveu em seu mestrado em educação. Reuni as investigações separadas para a revisão de literatura⁵ e operei metodologicamente sobre elas. Com o apoio da orientação, busquei por pesquisas que traziam narrativas de inclusão e trabalhos pedagógicos realizados com alunos com TEA nas escolas regulares. As pesquisas selecionadas iniciavam no ano de 2012, dado que o entendimento é de que o ano de 2012 está marcado pela Lei 12.764/2012, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

As pesquisas selecionadas no portal da Capes foram encontradas a partir dos seguintes descritores: Autismo *and* Prática pedagógica; Autismo *and* Inclusão Escolar; Autismo *and* Escola, e Autismo *and* Aprendizagem.

No primeiro mapeamento dessas produções, utilizando os descritores citados acima, necessitou-se fazer um refinamento⁶ dos critérios dentro do próprio portal e, após, realizar o descarte das pesquisas que se repetiam dentro dos descritores, excluindo os trabalhos relacionados à Educação Profissional, Ensino Médio e Ensino Superior, das pesquisas direcionadas às salas multifuncionais de AEE, e outros tipos de deficiências que não englobasse o TEA. Para melhor compreender e visualizar as pesquisas, organizei um primeiro quadro, sendo considerado a primeira seleção, com 56 trabalhos, contendo referências, excertos retirados dos resumos, conclusões e comentários a respeito dos excertos. A seleção pode ser vista no Apêndice A – Quadro 1 – 56 dissertações e teses por descritores no período de 2012 a 2020 – CAPES/MEC.

Após mensurar essa primeira seleção, foi preciso mais uma seleção. Desta vez, a análise ocorreu quanto ao título e ao resumo das pesquisas, separando aqueles

⁵ A revisão bibliográfica foi o primeiro exercício realizado para mapear as pesquisas e, posteriormente, selecionar os documentos que conversam com o campo temático.

⁶ As buscas pelas pesquisas foram realizadas através dos filtros de refinamento em cada sessão de busca da CAPES: Ano: De 2012 a 2020 – Tipo: Mestrado e Doutorado – Grande Área De Conhecimento: Ciências Humanas – Área De Conhecimento: Educação – Área De Concentração: Educação – Nome Do programa: Educação – Instituição: Todas.

trabalhos que focavam a questão da inclusão e prática pedagógica com o aluno com TEA, na escola regular do Ensino Infantil e Fundamental e, ao fazer isso, do universo de 56 materiais, ficaram 11 – sete dissertações e quatro teses. Também empreendi a extração dos resumos e conclusão dos trabalhos que compõem o material a ser analisado. Então, no Quadro 2, trago os resumos e as vivências (descrições) das práticas pedagógicas com alunos com TEA na escola regular. A seleção das 11 pesquisas pode ser vista no Apêndice B – Quadro 2 – Narrativas das práticas pedagógicas no período de 2012 a 2020 – CAPES/MEC (sete dissertações e quatro teses).

A pesquisa de Ebling (2019) tornou-se guia para refinar a leitura do material de pesquisa na busca de práticas pedagógicas e dos tensionamentos sobre o vivido. Em concordância com a autora, “[...] tais tensionamentos, por vezes, apareciam nos trabalhos de forma explícita e, outras vezes, era possível perceber por meio de jogos de palavras usadas ao comentarem capacidades individuais dos alunos” (EBLING, 2019, p. 40).

Selecionadas as 11 pesquisas, o investimento passou a ser feito nas leituras mais aprofundadas dos resumos, conclusões e dos capítulos que os pesquisadores desenvolviam suas análises após descreverem as práticas pedagógicas com crianças com TEA, matriculadas na escola regular. Elaborei marcações e posterior extração de excertos dos materiais que descreviam as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Friso que, nas leituras, o material pouco mostrava descrições dessas práticas, levando-me a prosseguir, repetitivamente, com as leituras sobre o tema que investigava, na tentativa de enxergar algo para seguir com meu objeto de estudo e, a partir da extração de enunciações, percebi que não conseguia extrair descrições de práticas pedagógicas para responder ao meu objeto de estudo.

Em alguns momentos, houve dificuldade em encontrar, de forma clara, dentro do trabalho, onde estava a operação do pesquisador sobre seu material. Os posicionamentos mostravam o que acontecia na escola com crianças com TEA, todavia, ao serem analisados, não mostravam como tais posicionamentos eram ou não postos sob suspeita pelos pesquisadores.

Enquanto meu olhar se voltava para o encontro com descrições de práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA na escola regular, ao mesmo tempo, procurava outras pesquisas que tivessem seguido a mesma trilha. Muitas são as investigações que enfatizam a formação de professores, contudo, a que mais se

aproximava do modo de pesquisar desse estudo era a investigação com a qual eu já estava trabalhando, qual seja, Ebling (2019).

Ao referir-me ao trabalho desenvolvido por Ebling, enfatizo que o utilizei como inspiração, ou seja, não reproduzi exatamente o que ela fez. Realizei adaptações, principalmente porque Ebling (2019) desenvolveu uma pesquisa com narrativas, já, esta pesquisa trabalha com descrições de práticas inclusivas. A diferença está, entre outras, em não olhar para os professores e para o que dizem de si mesmos, no entanto, olhar para as práticas desenvolvidas com alunos com TEA. A semelhança está no fato de que ambas as investigações estão voltadas a uma leitura de outras leituras já produzidas. Para tanto, o cuidado para não atribuir verdades àqueles que narravam, inicialmente, suas práticas, é redobrado.

Selecionados os trabalhos a serem utilizados como material de pesquisa, o investimento passou a ser feito nas leituras, marcações e extração de excertos das matérias. Porém, continuei com repetitivas e exaustivas leituras. Segui marcando e retirando excertos que poderiam ser vistos como práticas. Assim, estruturei, preliminarmente, dois conjuntos analíticos, os quais intitulei de práticas pedagógicas diferenciadas e planejadas e formação continuada de professores.

Retomo, aqui, que muitas foram as investigações que focaram na formação de professores, embora bastante interessantes, não caminhavam na direção das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA, e sim na direção da formação de professores. Como este não era o objetivo deste trabalho, também foram descartadas.

Mesmo tendo sido possível selecionar sete dissertações e quatro teses, produzidas acerca da temática prática pedagógicas e inclusão escolar com alunos com TEA, ao longo das leituras e da pesquisa, constatei a necessidade de deslocamento do meu objeto de estudo – que eram as práticas pedagógicas consideradas inclusivas com alunos com TEA nas escolas regulares descritas nas dissertações e teses – entendendo que os achados nas pesquisas não respondiam à pergunta inicialmente problematizada: Como as práticas pedagógicas com alunos com TEA, incluídos na escola regular, são descritas em teses e dissertações no campo da educação?

A partir desse percurso de idas, vindas e buscas de pistas, passei a uma nova problematização: As abordagens e problematizações feitas pelos pesquisadores sobre a inclusão do aluno com TEA, na escola regular. Nesse processo, pude perceber e aprender que ter flexibilidade enquanto se pesquisa é

fundamental. Mantendo sempre presente a necessidade de ser flexível, empreender esforços na metodologia, e garimpar novas inspirações, por exemplo, nas pesquisas de análise documental. De acordo com Cellard (2012), há dimensões em uma pesquisa documental que precisam ser cuidadas, por exemplo: a contextual, a dos autores que assinam os documentos, a autenticidade e a confiabilidade das fontes das informações, a natureza do texto e, por fim, os conceitos centrais e a lógica interna que organiza o texto.

A princípio, a dimensão contextual visou localizar narrativas das práticas desenvolvidas e descritas nas dissertações e teses analisadas. Como elas foram produzidas e que verdades eram postas em circulação eram preocupações que o contexto ajudava a ler. A dimensão de quem escreveu o trabalho também é algo importante, tendo em vista que o mestrando ou o doutorando possuem uma visão de mundo e autores que os possibilitam ler aquilo que descreveram em seus trabalhos. As demais dimensões da natureza do texto produzido, os conceitos e a lógica interna de organização do texto foram indispensáveis para analisar o material, captar a forma com que tudo estava sendo apresentado e, considerando as dimensões apontadas por Cellard (2012), avaliei todas as que estavam presentes de diferentes maneiras orientando este estudo, destarte, percebi que não poderia seguir na mesma direção da pesquisa inicial.

À vista disso, avancei na pesquisa com um novo olhar, agora, intentando refletir como os pesquisadores do campo da educação, em suas dissertações e teses, abordam a inclusão do aluno com TEA na escola regular. Voltando a atenção para as pesquisas que atenderam aos seguintes critérios: Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, pesquisadores que observam/analisa a temática inclusão do aluno com TEA em escola regular e em dissertações e teses que abordam o trabalho com o TEA, a partir do ano de 2012.

Concluído o estudo das 11 pesquisas selecionadas, construí um novo quadro denominado de Quadro 3, que se encontra no Apêndice C – contém excertos das abordagens dos pesquisadores sobre a inclusão do TEA – CAPES/MEC (sete dissertações e quatro teses), constam as referências das pesquisas, perguntas secundárias e os excertos extraídos para respondê-las. As perguntas podem ser vistas logo abaixo. São elas:

- a) Quais são os autores utilizados nas pesquisas?
- b) Quais conceitos emergem das análises dos trabalhos?

- c) Que materiais e instrumentos de produção de dados foram utilizados?
- d) O que os pesquisadores abordam nas dissertações e teses sobre inclusão do aluno com TEA? Quais conclusões os pesquisadores extraem de suas pesquisas?

As perguntas secundárias foram pensadas para buscar responder ao **Problema de pesquisa**: Como os pesquisadores do campo da educação, em suas dissertações e teses, abordam e problematizam a inclusão do aluno com TEA na escola regular? Para dar conta de desdobrar o problema, ficou definido como **objetivo geral**: Analisar e problematizar como pesquisadores, em suas dissertações e teses, abordam o tema da inclusão do aluno com TEA, na escola regular. Indo mais adiante, ou desdobrando ainda mais os interesses investigativos, os **objetivos específicos** gerados foram dois, são eles: conhecer os saberes que justificam as conclusões observadas pelos pesquisadores desenvolvidos com alunos com TEA na escola regular; identificar como os pesquisadores da educação analisam a inclusão dos alunos com TEA.

Foi a partir dos investimentos realizados na leitura de dissertações e teses para fazer o estudo das análises que concebi a possibilidade de transformar aquele conjunto de trabalhos e materiais de pesquisa. Lendo o material e aplicando sobre ele descritores que me permitiam, cada vez mais, limitar um objeto a ser analisado, que defini pela busca da inclusão dos alunos com TEA na escola regular. Mobilizada por Lopes (2017), comecei a captar, com a leitura dos trabalhos, que nas práticas inclusivas do aluno com TEA, descritas no material, era exequível perceber tanto a formação do professor, quanto os saberes obtidos pela experiência acumulada na profissão.

Embora Lopes (2017) afirme que as experiências extraídas das práticas e registradas no papel acabam perdendo parte de sua dinamicidade, entendo que as experiências podem contribuir, quando registradas, com a formação de professores. Essa talvez seja uma das principais razões que tenha me feito buscar, nos trabalhos, como a inclusão do aluno com TEA está sendo abordada e problematizada e o que dizem sobre elas os pesquisadores, sendo, portanto, a principal mobilização a ser desenvolvida.

Enfim, todo o investimento feito possibilitou o entendimento das leituras das dissertações e teses que passaram a ser o material de pesquisa e, nesse movimento, compreender melhor o universo da inclusão do aluno com TEA, abordado pelos

pesquisadores nas dissertações e tese que poderão ser vistos no capítulo seguinte, que trata dos resultados e discussões.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS

Apresento, nas seções seguintes, os resultados e discussões a partir das questões da pesquisa e problematizo as abordagens e conclusões feitas pelos pesquisadores das dissertações e teses que tratavam da inclusão do aluno com TEA na escola regular. Dessa análise, emergiu um conjunto analítico chamado de Socialização *ad aeternum*.

5.1 Percepções e reflexão dos pesquisadores acerca da inclusão dos alunos com TEA na escola regular

A partir das análises do material de pesquisa, composta por sete dissertações e quatro teses, foi possível ver como os pesquisadores abordam a inclusão dos alunos com TEA na escola regular. Trago, nessa seção, respostas ou aproximações para as questões secundárias da pesquisa, que foram: Quais são os autores utilizados nas pesquisas? Quais conceitos emergem das análises dos trabalhos? Que materiais e instrumentos de produção de dados foram utilizados? O que os pesquisadores abordam nas dissertações e teses sobre inclusão do aluno com TEA? Quais conclusões os pesquisadores extraem de suas pesquisas?

Após as leituras, os autores que fundamentaram as pesquisas analisadas para realização dos estudos foram, dentre outros que podem ser encontrados no Quadro 3 (Apêndice C), os seguintes: Baptista e Bosa (2002), Batista e Enumo (2004), Bosa, Camargo, (2009), Brandão e Ferreira (2013), Bueno (1999), Carneiro (2012), Carvalho (2004), Cipriano e Almeida (2016), Cunha (2014, 2015), Fischer (2013), Foucault (2010), Kanner (1942), Klin (2006), Larrosa (2008), Mantoan (2006, 2011), Martins (2011), Mazzotta (2001), Mello (1997, 2002), Mendes (2010), Monteiro e Ribeiro (2019), Oliveira (2005, 2014), Schirmer (2004), Silva e Aranha (1991, 2005), Vasques (2018), Vasques e Baptista (2014), Veiga-Neto (2000), Vygotsky (1989, 1993, 1995, 2014).

Durantes as leituras das dissertações e teses, verifiquei conceitos diversos para realizar as discussões nas pesquisas, tais como: conceitos de planejamento colaborativo, integração, inclusão escolar, socialização, TEA/Autismo, necessidades educacionais especiais, mediação na prática escolar, educação especial, coensino, consultoria colaborativa de escolarização, análise do discurso em Foucault, teoria

psicanalítica, formação docente dentre outros.

Os autores utilizaram os seguintes materiais e instrumentos de produção para realizar suas pesquisas: análise documental, pesquisa de campo em que se utilizavam de entrevistas, gravações em áudios, observações em sala de aula, análise de laudos, relatórios, pesquisa qualitativa e estudo de caso.

Assim, ao longo das leituras, identifiquei temas diversos abordados pelos autores das pesquisas analisadas, aspectos que evidenciaram fortemente o processo de inclusão do aluno com TEA na escola regular. São textos que relatam, dentre outras questões, as dificuldades dos professores do Ensino Infantil e Fundamental de lidarem com a inclusão dos alunos com TEA por diversos motivos, entre eles:

- a) desconhecimento do espectro e despreparo técnico-pedagógico;
- b) insegurança, angústia, muitas vezes, o medo em lidar com a inclusão do TEA;
- c) dificuldade no planejamento e trabalho colaborativo.

Sem embargo, houve um aspecto que sobressaiu com relação à inclusão do aluno com TEA na escola regular – a socialização como uma premissa para a inclusão e como silenciamento dos conteúdos curriculares que irei tratar em um capítulo à parte.

Nos materiais selecionados para o estudo, notei vários pontos e nuances que permitiram ratificar os pressupostos levantados ao longo das pesquisas de Pinto, (2013), Cesar (2013), Rodrigues (2015), Vecchia (2017), Soares (2016), os quais observaram, em suas pesquisas, que a escola e professores (as) ainda desconhecem sobre o que é o TEA, e dizem se sentirem despreparados para trabalhar com o aluno. Alguns excertos a seguir comprovam:

Referência 01 – Apesar de os educadores possuírem um discurso favorável à inclusão, havia ainda o desconhecimento acerca do autismo, o que, em algumas situações, não possibilitou ver o educando como sujeito em suas potencialidades. (PINTO, 2013, p. 153).

Referência 02 – A fala da professora expressa a pouca leitura sobre o tema autismo, uma vez que teve acesso via programa de TV. E a professora na sua formação inicial não obteve informação sobre o autismo. [...]. É importante ressaltar que a escola como um todo desconhece sobre o que é verdadeiramente o autismo, como sua definição (conceito), características comportamentais e os métodos educacionais adequados para trabalhar com os alunos com autismo, que são importantes para receber estas pessoas e poder desenvolver um trabalho pedagógico com os educandos. (CÉSAR, 2013, p. 56-72).

Referência 04 – No diário de campo foram observadas diversas situações em que elas se sentiam despreparadas para o exercício da profissão visando à inclusão. [...] Ainda que todas

as participantes da pesquisa demonstrassem sentirem-se despreparadas profissionalmente, conforme discutido em seção anterior, elas declararam a consciência de que reformulações devem ser realizadas, portanto reconhecem que a realidade do aluno e suas particularidades devem ser consideradas antes de qualquer coisa. (RODRIGUES, 2015, p. 69-87).

Referência 10 – No processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é fundamental reconhecer as características da deficiência do aluno e também saber quais instrumentos serão adaptados com vistas a facilitar o aprendizado. Sobre isso, constatamos ser pouco o conhecimento acerca do TEA. (SOARES, 2016, p. 162).

Referência 06 – Nota-se que as professoras apresentaram a dificuldade de não estarem preparadas para receber autistas em sala de aula. Mesmo ao pesquisar sobre a temática, cada aluno reagiu de uma forma. Então não basta apenas saber o que é o autismo. É preciso conhecer este aluno, pois como relatado, cada professora teve uma dificuldade diferente devido a cada criança se apresentar de uma forma. (VECCHIA, 2017, p. 65).

A insegurança e o desconhecimento sobre o Autismo, a falta de práticas inclusivas adequadas e o desconhecimento de habilidades próprias do aluno com TEA acabam por dificultar a inclusão dele. As expectativas sobre esse discente é de que se socialize, prejulgando que não consegue aprender conteúdos escolares como os demais alunos. É preciso elaborar estratégias como forma de diminuir as incertezas que paralisa.

A atitude inclusiva, constitui, portanto, uma espécie de tolerância às incertezas do caminho. O docente valoriza menos o “não saber” como fazer e passa a se permitir criar outras formas de fazer. A atitude inclusiva, desse modo, não se restringe às práticas desenvolvidas com alunos com deficiência. Ao possibilitar um olhar inclusivo a todos os alunos. (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 96).

Já nas pesquisas de Pinto (2013), Cesar (2013), Rodrigues (2015), Oliveira (2017) e Soares (2016), relatam, dentre outras observações, que os professores se sentiam angustiados, preocupados, inseguros e com medo de trabalhar com o aluno com TEA.

Referência 01 – As dificuldades do educando eram constante fonte de angústia das educadoras expressadas nas conversas que tivemos. [...] muita das vezes, presenciamos certa angústia dos educadores por não acreditarem nos avanços destes sujeitos devido a questões de linguagem e comportamento tão característicos do autismo. (PINTO, 2013, p. 91-130).

Referência 02 – No decorrer deste tempo vimos a angustia dos professores em desconhecer o conceito dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o autismo. Desconhecimento sobre as características e o diagnóstico preciso desse aluno. [...] Percebemos a preocupação das professoras que não possuem tal formação. E que a colocam como a principal dificuldade de ser ter um aluno com necessidades especiais na sala regular, como se percebe na fala a seguir. (CESAR, 2013, p. 71-103).

Referência 04 – A constatação de que, nos relatos dos participantes da entrevista semiestruturada e também nas observações do diário de campo, muitas dessas pessoas constantemente reclamavam por não se sentirem preparadas para lidar com a inclusão, pela falta de formação profissional adequada, o que causa bastante insegurança, segundo elas. (RODRIGUES, 2015, p. 63).

Referência 05 – [...] constatamos, na fala da professora, Eles demonstraram ter medo de não conseguir fazer com que os alunos aprendam, medo do julgamento dos outros professores por ter aceito o aluno em sala; e o mais importante, medo em enfrentar o trabalho pedagógico com essas pessoas que, por vezes, é marcado pela “falta de capacidade e às vezes de ‘jeito’ para trabalhar com elas foram levantados pelas professoras entrevistadas como fatores de não aceitação dos mesmos na escola.” (OLIVEIRA, 2017, p. 81).

Referência 05 – As duas professoras foram enfáticas ao dizer que não tiveram formação adequada para atender o aluno autista, e mesmo que tenham feito leituras, buscando individualmente informações sobre como desenvolver atividades com a aluna autista, ainda assim, sentiam-se inseguras algumas vezes. Esta insegurança e o desconhecimento sobre o autismo, a falta de práticas pedagógicas adequadas para a escola inclusiva e o desconhecimento de habilidades próprias da aluna, impediram que a inclusão acontecesse. (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

Referência 10 – Na fala de Ana é notável sua tomada de consciência de que não dar conta de determinadas demandas de sua prática pedagógica e o desconhecimento causa-lhe algumas angústias. (SOARES, 2016, p. 84).

Os excertos supracitados retratam percepções de que a chegada da inclusão nas escolas públicas foi um desafio com ações voltadas a favor da inclusão das pessoas com deficiências, apontam sentimentos de preocupação, insegurança e até medo a respeito da inclusão do aluno com TEA. As formas de se relacionar com esse aluno que possui um destino já marcado por suas características só reproduz estigmas e discriminação, deixando a desejar práticas inclusivas e vai constituindo um modo de ser professor que pouco tenta, que olha para o aluno enxergando somente sua deficiência.

Uma subjetividade vitimizada é aquela que está pautada pela recorrência de afirmações que dizem não saber como desenvolver o trabalho com o aluno com deficiência, que reafirmam não estar preparados para tais desafios, ou que não são capazes de tal empreitada. Essa subjetividade produz um jeito de ser professor (a) que é paralisante. Ao contrário da subjetividade que mobiliza, ao vitimizar-se, o docente não consegue sair dessa zona de vitimização e acaba sendo mobilizado por ela. (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 94).

A deficiência chega antes do aluno, causando impacto na inclusão e produzindo, quase sempre, práticas excludentes culturalmente, politicamente e socialmente, em que o aluno não é percebido como um sujeito aprendente.

Outro tema recorrente assinalado nas produções investigadas foi a dificuldade

no trabalho e planejamento colaborativo – Pinto (2013), Santos (2014), Rodrigues (2015), Soares (2016) e Santos (2017).

Referência 04 – Observamos que os desafios com que se depara este aluno, da mesma forma como comprovada em outras pesquisas já mencionadas, perpassam, dentre outras coisas, questões como o preconceito das pessoas em aceitar aquela criança e percebê-la como um cidadão com os mesmos direitos dos demais, a ausência de coletividade da equipe em colaborar para que o processo de inclusão seja uma prioridade e responsabilidade para todos, e ainda a falta de preparo dos profissionais como um todo em atender as crianças público alvo da educação especial. (RODRIGUES, 2015, p. 102).

Referência – 01 As professoras falam da dificuldade de planejamento devido à falta dos professores e também toca na séria questão sobre o envolvimento de toda a equipe escolar e a família no trabalho colaborativo com o educador, algo que deveria acontecer. (PINTO, 2013, p. 125).

Referência – 03 Durante as observações para a realização deste trabalho e enquanto docente com algumas experiências com crianças na educação infantil, é nítido quando se olha para o passado e percebe-se o ganho para as práticas pedagógicas nesses casos. Tudo é lentamente aprendido e reaprendido a cada vez que se tem um aluno diferente. A ajuda e colaboração da equipe escolar e dos próprios colegas de classe enriquecem não só os momentos de socialização da criança em questão, bem como a maneira de lidar em diversas situações do meio que a envolvem: situações afetivas, motoras, de cuidado pessoal, ou adaptações físicas, do espaço, do tempo, da rotina da sala de aula e da escola como um todo. (SANTOS, 2014, p. 105).

Referência 10 – Vimos que muitas vezes as possibilidades pedagógicas passam por amarras que poderiam ser desfeitas numa prática colaborativa, algo que depende do conhecimento e atitude das profissionais. (SOARES, 2016, p. 152).

Referência 11 – Identificamos, nas falas dos participantes e no diário de campo, que havia poucos momentos de planejamento coletivo para a construção de planos de trabalhos para os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. [...] O planejamento coletivo precisava ser (re) significado para avançar na qualidade das discussões pedagógicas, para além de relatos sobre os maus comportamentos dos alunos ou as peculiaridades da criança atendida pela Educação Especial. (SANTOS, 2017, p. 116-120).

Referência 11 – Esta pesquisa apontou que é importante que a escola contribua para a criação de condições que permitam: o planejamento coletivo e individual dos professores; a gestão democrática; a participação da família; a discussão sobre o currículo; a materialização do Projeto Político-Pedagógico; a construção de um plano de ação coerente com o contexto escolar e social; as condições de avaliação, enfim, pontos que compõem a trama multideterminada da escola. (SANTOS, 2017, p. 184).

Frente às evidências acima, fica latente a urgência de uma proposta educativa inclusiva para todos os alunos com ou sem Autismo, uma escola que tenha um olhar sensível às singularidades dos alunos, compreendendo suas necessidades e seus interesses, essa sensibilidade poderia chegar a planejar coletivamente, adaptar, flexibilizar, tendo o cuidado com o fazer pedagógico que conduza à aprendizagem.

Mesmo que a inclusão como um imperativo posicione o docente como um agente da inclusão, algumas características comuns apontam que quando o (a) professor (a) incorpora aos seus modos de ser e fazer pedagógico uma atitude inclusiva, abrem-se possibilidades para produzir outros modos de exercer a docência. (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 95).

Das 11 pesquisas analisadas, em sete delas foi recorrente a questão da socialização como premissa para a inclusão do aluno com TEA na escola regular: Cesar (2013), Santos (2014), Alves (2014), Rodrigues (2015), Guareschi (2016), Oliveira (2017) e Vecchia (2017). Conforme Alves (2014), existem lacunas no que concerne ao quesito aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Para a professora da escola em estudo, os alunos com Autismo não se beneficiariam da aprendizagem de conteúdos acadêmicos como os demais.

Denota-se que o aspecto da socialização toma uma importância muito grande na percepção dos professores e que a aprendizagem de conteúdos escolares viria, suponho, como uma consequência desse processo, num período mais tardio. (ALVES, 2014, p. 96).

Na seção seguinte, a partir das pesquisas analisadas, problematizei o conjunto de sentidos que emergiu das análises e conclusões dos pesquisadores.

Referente à operacionalização das análises – realizei diferentes leituras, retirei excertos e, após, fiz marcações das recorrências. Dei-me conta do quanto a socialização estava sempre imbricada nos materiais de pesquisas e que eram muito presentes as práticas de Socialização. Alves (2014, p. 95) “assevera que o aspecto da socialização toma uma importância muito grande na percepção dos professores e que a aprendizagem de conteúdos escolares viria, suponho, como uma consequência desse processo, num período mais tardio”. Dessa análise, emergiu o conjunto analítico que apresento a seguir.

5. 2 Socialização: *Ad Aeternum*

Feitas as apresentações do material, dado a conhecer quais são os autores, os conceitos e saberes foram utilizados pelos pesquisadores para produzirem o material e as discussões que centralizaram, identifico e reflito sobre o conjunto analítico constituído desde as abordagens e conclusões dos pesquisadores das 11 dissertações e teses selecionadas, que espelharam a temática da socialização como uma tônica muito forte dos processos de inclusão escolar do aluno com TEA, na

escola regular.

Mas, antes dessa problematização, introduzo alguns conceitos da socialização na escola. Na perspectiva funcionalista, consideravam o aluno passivo, as técnicas de treinamento asseguravam a internalização de normas, regras, valores individuais, moral e costumes que eram assimilados da família, comunidade e escola. Essa era a forma dos alunos se integrarem à sociedade, um “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (DURKHEIM, 1974, p. 5)

Pensar a socialização como elemento permanente do processo educativo exige abandonar as concepções tradicionais, que tinham, por exemplo, a socialização com fatores a serem alcançados, quais sejam: adaptação e internalização, “uma educação normativa e moral que deveria assentar a unidade entre indivíduo e sociedade, ambos concebidos como duas faces de uma mesma realidade” (SETTON, 2003, p. 338).

O desenvolvimento social estaria condicionado a esses elementos que, de maneira harmônica, a escola tenta materializar, é uma relação passiva do agente social, tendo, a escola, o papel de equipar o aluno para não ocorrer atritos entre os valores institucionais e individuais. O professor, sendo o adulto nesse contexto, é o responsável pela socialização, quem introduz o universo escolar de forma mais elaborado.

O conceito de socialização no qual me amparo para desenvolver algumas teorizações parte da concepção sociológica, com uma visão mais contemporânea, conceituando a importância da negociação, apropriação e reinvenção para criação de espaços coletivos de trocas em que a escola e o aluno têm condição de dialogar, questionar e escolher junto com o professor, pois “as combinações de lógicas de ação que organizam a experiência social do indivíduo moderno não tem centro, não assentam sobre nenhuma lógica única ou fundamental” (SETTON, 2003, p. 343). Sendo assim, tomo como alicerce um contexto amplo da socialização para conversar com conceitos mais estreitos da socialização escolar do aluno com TEA.

Nessa linha, começo a denominar de conjunto analítico Socialização: *ad aeternum*, de “que não tem fim” a socialização. Proponho-me a refletir e questionar acerca do papel da escola enquanto espaço de aprendizagem escolar, estudo e prática para esses alunos, e não somente um espaço de socialização que trabalhe cuidados, normas e regras a serem seguidas para o controle de comportamentos. Pensar a escola enquanto espaço social e de aprendizagem, que provoca interações

sociais e culturais para abrir o mundo. O mundo, na ótica de Masschelein e Simons (2018), é lugar sem aplicabilidade, habilidades, usabilidades, concretude e rendimento. Lugar de sentidos, e “sendo orientado” para o aluno como algo em construção, já que tem-se o aluno com TEA como um intelectual, com potencialidades de estar nas atividades das instituições escolares de sua forma, relacionando-se com o mundo.

Frequentemente, nas produções, ocorreu a discussão sobre a socialização do aluno com TEA na escola, porquanto, no recorte temporal desta pesquisa, as evidências, desde a produção de 2013 a 2017, sempre apontam a notoriedade da socialização para a inclusão. Talvez para mantê-la em detrimento do esmaecimento e/ou silenciamento dos conhecimentos escolares e culturais em uma tentativa de entender, de acordo com as conclusões dos pesquisadores: angústias, preocupações e medos dos educadores, necessidade de conhecer o aluno com TEA, de observá-lo como único, de adaptação na escola, falta de interação, desconhecimento da realidade do aluno, dificuldades de viver a inclusão escolar, práticas excludentes, falta de instrumentação pedagógica sistemática, esvaziamento/silenciamento de conteúdo, dentre outros, como justificativa para a *ad aeternum* da socialização.

A socialização escolar, como processo permanente, premente para a constituição do ser, fazer e agir, não deveria ser o único caminho à escolarização do aluno com TEA, visto que o processo educativo, a contar da sua determinação legal à inclusão na realidade escolar, tem como passos: primeiro – a socialização, depois – a escolarização. Esse movimento estanque desconsidera uma socialização em que “o indivíduo não está inteiramente socializado, não porque lhe preexistem elementos “naturais” e irreduzíveis, mas porque a ação não tem unidade, não é redutível a um programa único” (SETTON, 2003, p. 343).

A socialização *ad aeternum* evidencia sentidos nas produções de corrigibilidade (ARNOLD, 2006), correção (MORGENSTERN, 2016) e produção de normalidade diferenciada (FRÖHLICH, 2018) que carregam, ainda, concepções e representações que tornaram as práticas e discursos desenvolvidos circulantes na “escola inclusiva”, eternizando a socialização como o único princípio educativo para o aluno TEA.

A socialização não pode ter o mote da inclusão dos sujeitos, estar desde sempre como se precisasse conquistar seu espaço. Outras formas de lidações com a TEA, que seja a homogeneização de ações, acabam não incluindo, só reforçam os processos de in/exclusão. É preciso romper com a socialização *ad aeternum* e criar

pequenos suspiros para experiências com o TEA, dentro desse processo educativo da escola que precisa incluir a pessoa com deficiências.

Nesse viés, a concepção naturalizada, herdada do prisma histórico, cultural e reducionista que se sustenta, ainda hoje, em reduzir esse aluno à sua condição biológica, sem qualquer condição de atuar no mundo, parece ser o que vem justificando o modelo escolar de educar o aluno TEA, como comprovam os excertos abaixo:

Referência 08 – Constatei que os professores entendem a socialização como a circulação desses alunos num espaço físico comum. Esse é um argumento importante que acaba desprezando o potencial desses alunos para as questões das aprendizagens formais. Para eles, o objetivo da escola concentra-se na capacidade de fornecer a esses alunos um lugar para o relacionamento interpessoal, para o convívio com seus pares. (ALVES, 2014, p. 54).

Referência 03 – Como foi visto nos episódios de intervenção da professora, a preocupação em mediar, interferir em comportamentos sociais tidos como incorretos, e promover atitudes de cunho pedagógico, os procedimentos educacionais com crianças com autismo visam, entre outros, facilitar o desenvolvimento do aspecto social. (SANTOS, 2014, p. 101).

Referência 06 – Através de relatos das entrevistas, pode-se perceber que a chegada do autista na escola, muitas vezes implica em trabalhar a socialização para posterior aprendizagem, como visto nas respostas obtidas no questionamento. (VECCHIA, 2017, p. 48).

Referência 06 – Como foi possível observar nas respostas, houve a necessidade da socialização antes da aprendizagem. Entender como o aluno se socializaria com as demais crianças da sala compreende a preparação do professor para recebê-lo. (VECCHIA, 2017, p. 49).

Referência 06 – Inserir essa criança com Autismo na cultura com os prejuízos nas relações sociais, linguagem, dentre outros, não é uma tarefa simples. [...] percebe-se que as professoras demonstravam uma preocupação no seu trabalho e que, antes de inserir qualquer conteúdo para as crianças com Autismo, foi necessário socializá-las com a escola, os colegas, os funcionários e a sala de aula. (VECCHIA, 2017, p. 66).

Nas abordagens e conclusões dos pesquisadores, tanto as práticas escolares de inclusão, quanto o currículo destinado ao aluno com TEA, são excludentes. As pesquisas mostraram que a escola segue sendo homogeneizadora e há um esvaziamento/silenciamento da aprendizagem de conteúdos pedagógicos destinado ao aluno com TEA, na escola regular. Talvez em uma tentativa de domar a igualdade, “uma forma moderna de domar, começam a partir de suposições sobre as diferenças muitas vezes invocadas como justificativas naturais e, portanto, legítimas e até mesmo necessárias para o tratamento desigual” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 116). As vivências no cotidiano para a inclusão do aluno com TEA podem ser pensadas em uma escolarização que deve deixar de lado a imagem criada do TEA, dentro de uma

rede de discurso de diagnóstico terapêutico e práticas marcadas, para limitá-lo e testar sua capacidade de fazer, essa que entende como necessidade de serem “abastecidos com que eles devem aprender para encontrar seu lugar na sociedade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 25).

Uma dinâmica que oportunize o desenvolvimento de uma educação em que a tônica seja a aprendizagem escolar, o espaço da socialização poderia ir além da aprendizagem de normas e controle do desenvolvimento comportamental. As práticas de socialização e de acolhimento a esses alunos podem até ser um primeiro passo para a sua escolarização ou uma porta de entrada para escola, porém, essa socialização poderia estar atrelada a outros aspectos da escolarização, como:

[...] o professor amoroso que não permite que os alunos se escondam por trás das histórias de fracasso ou inépcia que contam sobre si mesmo ou os outros contam sobre eles. Em suma, o professor *amater* ama sua matéria e acredita que deve ser dado a todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 84).

E isso refre-se ao envolvimento, interesse e cuidado pelo outro. Nesse deslocamento da ideia de *amater*, a escolarização, a partir da matéria escolar do TEA, cria possibilidades de oportunizar descobertas, partilha de coisas que falem com o aluno, “[...] algo que gera interesse, requer atenção e consideração, e torna a formação possível” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 85). A experiência com uma proposta escolar, nessa lógica de educar, é diferente do entendimento abaixo:

Referência 08 – Percebe-se a partir dos excertos que a aprendizagem de conteúdos escolares não tem sido a tônica das práticas docentes. Frente às evidências, a avaliação constitui-se em um desafio para o professor que se vê perante a dificuldade de expressar, em pareceres pedagógicos, os resultados da aprendizagem de habilidades e competências para além da socialização ou de um comportamento bem adaptado. É como se aos olhos do professor a escolarização se resumisse a práticas de socialização, somente. (ALVES, 2014, p. 93).

Referência 02 – As falas dos professores são preocupantes porque evidenciam, em primeiro lugar, que conhecem pouco sobre o trabalho pedagógico com o Autismo, na verdade, apenas sabem que devem trabalhar a questão da socialização e o exercício da linguagem. (CESAR, 2013, p. 58).

Referência 02 – Se verificou tentativas de se comunicar e socializar com os alunos, para que consiga entender e assim promover atividades significativas aos alunos. Mas isso ainda é um desafio para a comunidade escolar, e vemos o desconhecimento sobre educação inclusiva ou mesmo sobre as características ou necessidades dos alunos diferentes. Entendem a educação inclusiva não como uma forma de desenvolver esses educandos nos seus aspectos cognitivos e linguísticos e que propiciará a inclusão social dos mesmos, mas veem a inclusão com caráter assistencialista. (CESAR, 2013, p. 71).

Referência 08 – Nas entrevistas, detectamos claramente que a socialização representa um ponto central no processo de escolarização. Essa instância aparece de forma contundente, como um vetor que indica para a importância de um relacionamento interpessoal entre o aluno com autismo e seus colegas. Essa proposição é visível também nos pareceres pedagógicos, campo que permite problematizar a posição de aprendente dos alunos autistas, ao mesmo tempo em que interroga o valor prescritivo desses pareceres. (ALVES, 2014, p. 91).

Referência 08 – As práticas de acolhimento aos alunos com Autismo poderão se configurar como um primeiro passo para a inserção desses alunos no verso escolar. Sendo assim, práticas de socialização constituem-se em práticas de escolarização. [...]. Sobre a questão da aprendizagem de conteúdos pedagógicos a pesquisa revelou que há um esvaziamento dos conhecimentos endereçados a esses alunos. (ALVES, 2014, p. 103).

Referência 05 – Diante das narrativas das professoras, ficou evidente que não existe uma preocupação com relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares, referentes ao 5º ano pela aluna. O objetivo primordial das professoras durante o ano de 2016 foi promover a socialização da aluna. Porém, não percebemos durante nossas observações em sala nenhuma atividade, mecanismos ou esforços para que essa socialização acontecesse com os colegas de classe da aluna. (OLIVEIRA, 2017, p. 108).

Quando se reduz a inclusão, ao eximir os alunos com TEA de atividades escolares, possivelmente, reforça-se a ideia de tentar “domar essa igualdade escolar por circunscrever os alunos de acordo com as chamadas diferenças naturais: é claro que queremos a igualdade, mas ela deve levar em conta as diferenças naturais entre os alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 116).

Existe um certo esquecimento na lidaçãõ com o TEA, de considerar a importância da aprendizagem, haja vista parecer não existir o todo da pessoa, e sim só a parte do transtorno/diagnóstico. Não falo, aqui, de negar, no entanto, pensar em problematizar, cogitar formas diferenciadas do padrão normal. A socialização escolar não pode limitar-se a ser o único objetivo da educação, “os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas” (BUENO, 2013, p. 12).

A inclusão, quando é diferente disso, encontra obstáculos na lidaçãõ com o TEA, por conta do medo, da insegurança, como salietam os fragmentos:

Referência 04 – Encontramos maior relevância de atividades ou falas que traziam questões de: limite no intuito de fazer com que a criança entenda aquilo que é permitido ou não fazer; respeito às regras sociais, principalmente às regras da escola; e ainda a questão da socialização por meio da afetividade, como por exemplo, incentivar os alunos a se abraçarem, compartilharem atividades em grupo, entre outras formas de aprendizagem de valores sociais percebidas. Durante a análise, percebemos, principalmente, a ocorrência de

falas que preconizavam a aprendizagem de tais valores por meio da socialização ou afetividade entre os alunos. (RODRIGUES, 2015, p. 87).

Referência 05 – A professora fala das limitações da aluna tanto para a socialização quanto para a aprendizagem, “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”. Por um lado, a voz da professora evidencia que o trabalho pedagógico direcionado à aluna autista pouco ou em nenhum momento tem uma intencionalidade que de fato coloque-a em um lugar privilegiado. Por outro lado, também não a insere as atividades desenvolvidas pelos outros alunos. (OLIVEIRA, 2017, p. 79).

Referência 05 – No que diz respeito a essas expectativas, as professoras disseram que só esperavam que a aluna se socialize com as outras crianças. Isso é bem perceptível na fala da professora [...]. Agora, no entanto, ela não interage com os outros alunos, mas fica todo o período da aula em sala, e há certa interação com a professora. (OLIVEIRA, 2017, p. 106).

O peso dado à socialização, porventura, tem sido alimentado pelo sentimento de despreparo, pela pouca formação conceitual, metodológica, mais adequada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica. Para se converter esse quadro, é preciso estar alimentado de conhecimento para, então, diminuir preconceitos, discriminação.

O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo. (BEYER, 2007, p. 80).

Ao voltar-me à discussão da educação inclusiva nacional na garantia da matrícula, currículo, acessibilidade e recursos, a fim de concretizar a inclusão perante a lei, percebo que a formação não aconteceu no mesmo ritmo. A formação poderia ser uma estratégia para tentar superar o medo, entender que aqueles que fazem a escola com o aluno com TEA precisam ter esse espaço adequado a ele. Não basta o professor superar suas limitações, a escola precisa acompanhar essa mudança, com uma rotina de tempo e espaço para o desenvolvimento deles, posto que “[...] faltam a estes uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho” (BEYER, 2007, p. 12).

Outro elemento percebido pelos pesquisadores é a socialização ser um processo tão demorado por conta das primeiras expectativas dos responsáveis por esse aluno ser incluído no mundo escolar, que os pequenos avanços nesse sentido parecem ser o suficiente e a escola vai apresentando como sendo a única e mais

importante conquista.

Referência 03 – Na perspectiva da inclusão, o desenvolvimento escolar do aluno com Autismo mostrou-se benéfico pela convivência e interação com os pares (os alunos com ou sem deficiência), estreitando relações nas quais a diversidade proporcionou um ambiente mais acolhedor e humano. (SANTOS, 2014, p. 103).

Referência 09 – A leitura desses fragmentos evidencia que a interação dos alunos com os colegas é observada pelas professoras e é parte das práticas escolares produzidas no processo de inclusão. Os relatos das docentes demonstram a importância, por elas atribuída, aos processos de socialização no desenvolvimento das crianças. (GUARESCHI, 2016, p. 158).

Referência 06 – Através de relatos das entrevistadas, pode-se perceber que a chegada do autista na escola, muitas vezes implica em trabalhar a socialização para posterior aprendizagem, como visto nas respostas obtidas no questionamento. [...]. Como foi possível observar nas respostas, houve a necessidade da socialização antes da aprendizagem. Entender como o aluno se socializaria com as demais crianças da sala compreende a preparação do professor para recebê-lo. (VECCHIA, 2017, p. 48-49).

Referência 06 – Nota-se que a inclusão para crianças com autismo, mesmo que a passos lentos, traz resultados positivos tanto para a própria criança quanto para as crianças que estão a sua volta. Fica claro nas respostas da professora Maria a evolução deste aluno que ela já acompanha há três anos, não só na socialização, mas também na aprendizagem. Este aluno foi observado e, durante o período de observação, foram visíveis estas questões. (VECCHIA, 2017, p. 61).

Referência 9 – Os relatos das docentes demonstram a importância, por elas atribuída, aos processos de socialização no desenvolvimento das crianças. (GUARESCHI, 2016, p. 158).

Referência 9 – evidenciei no segundo capítulo, o conceito de práticas escolares é compreendido como o conjunto de ações, desenvolvidas pelas escolas, que produzem a educação. Incluem-se nessas ações as práticas pedagógicas, os processos de socialização e a dinâmica pedagógica (organização dos tempos e espaços escolares). (GUARESCHI, 2016, p. 164).

Quando as práticas dos professores tomam a socialização como o único papel da escola para realização da inclusão, a escola deixa de ser um espaço de conhecimento e passa a dar a ela outro funcionamento, com adaptações, receituários e técnicas pontuais de como devem proceder com esses alunos.

Aquelas escolas que fogem desses modelos, mesmo as práticas inclusivas, sendo elas pontuais, são, em algum momento, uma possibilidade de experimentar outras formas de técnicas, de ser professor, de ser aluno, de ser escola, tendo como base uma escolarização que têm uma “formação que têm a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 47).

A socialização, quando tem a perspectiva de apresentar o mundo numa lógica

de ampliar ou fortalecer o que já existe nesse aluno, faz com que o professor consiga perceber em sua prática de socialização algo potencialmente interessante a apresentar ao aluno, diferente de normas de convívio em sociedade. “Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 97). Trata-se de formar e educar em que o período da socialização seja uma experiência de um tempo para apresentar, experimentar, se constituir de outros modos de ensinar.

Os processos de socialização no contexto escolar do autista têm um peso na aquisição de condutas aceitáveis socialmente. A socialização é para o desenvolvimento de habilidades sociais corretas para a convivência social, isto é, “toda a conduta social é regulada socialmente, no sentido de que o grupo social considera adequadas determinadas formas de agir e outras, impróprias” (BORSA, 2007, p. 3).

A escola possui uma lógica que opera na direção de socializar homogeneizando condutas, com suporte no que o mundo vai esperar que seja feito, para, assim, todos serem integrados nos espaços que ocupam, “uma vez que, esta trata de maneira igual àqueles considerados diferentes socialmente, seja no que se refere aos direitos como aos deveres. Nesse sentido, a escola acaba por privilegiar os que por sua herança cultural já são privilegiados” (GOMES; AIRES, 2018, p. 4). E, nisso, o acesso ao conhecimento só é para alguns, denunciando que têm outros, alguns sendo escolhidos para pertencer ao universo escolar.

A garantia da inclusão, provavelmente, passe pela ruptura da homogeneização. Pensar na escolarização do TEA é problematizar o espaço pedagógico instituído ao longo da história para, daí, ter novas práticas de incluir e escolarizar com dimensões como acesso e permanência aos conteúdos escolarizados. A escola vem legitimando as formas e tempos para o TEA que só fortalecem suas limitações pessoais e intelectuais. Isso porque se reduziu o aprender dentro de uma “concepção naturalizante e reducionista de aprendizagem e desenvolvimento, a pessoa com uma deficiência ou transtorno foi por muito tempo estigmatizada em suas condições e possibilidades de atuar no mundo” (LUCKOW; CORDEIRO, 2019, p. 175).

Os pesquisadores notam que os conteúdos escolares são silenciados pelos professores e não parece ser a pauta dessa formação com o aluno com TEA. A pauta de formação acaba sendo a socialização. Os excertos destacados nessa investigação

ajudam a entender os medos, angústias, preocupações, o esvaziamento/silenciamento do conteúdo, e remetem a ideia de que há de se enfrentar a condição permanente da inclusão enquadrando o aluno com TEA o mais rápido nos padrões e normas.

As diferenciadas habilidades sociais, em particular do TEA, transformaram-se no aspecto a ser desenvolvido para a escolarização do discente autista. A busca a fim de colocá-lo em estado permanente de correção para que seja escolarizado é uma tentativa de corrigibilidade que é:

[...] entendida aqui como um estado permanente de correção vivido pelo sujeito a corrigir. Entendendo-o como alguém com dificuldades de aprendizagem que se apresentam no momento da recorrência de estados em relação a uma média daquilo que se chama de desenvolvimento normal para determinar as condições sociais, etárias e escolares, ele passa a se constituir como um sujeito que requer cuidado específico, bem como pedagogias específicas. Nesse momento, ele é marcado por um caráter de corrigibilidade. (ARNOLD, 2006, p. 52).

Na condição de tentar determinar lugares e espaços em práticas de correção para o aluno com TEA, só reforçam a socialização, eternizam estigmas e discriminações. Aos olhos dos outros, o desvio médio que regula o padrão de normalidade para aprender não deixa margem para comportamentos desviantes e, por conseguinte, vai constituindo práticas para deter a insegurança, a indisciplina para equilibrar tempo e espaços na escola.

O investimento de esforços para conter os comportamentos desviantes do aluno com TEA, colocado na categoria do não aprendiz em razão da sua limitada interação social, faz esse “desvio” se legitimar por não dar conta de ensinar o discente com TEA. A condição de corrigibilidade traz a necessidade

[...] de incluir dentro dos moldes considerados normais acaba constituindo os sujeitos não-aprendentes a partir da perspectiva da negatividade e improdutividade. Isso faz com que se busque a correção com vistas a uma preocupação, mesmo que mínima, para o exercício de uma ocupação produtiva. (ARNOLD, 2007, p. 101).

O desejo da correção das inabilidades sociais dos alunos com TEA a partir da sua socialização *ad aeternum* é uma tentativa da hegemonia da normalidade na escola para todos, pois “o indivíduo a corrigir aparece com a ideia de incompletude e é colocado como um problema que precisa ser corrigido” (ARNOLD, 2007, p. 103).

Decerto, se a escola adotasse o lugar e tempo de “reconhecer que enquanto instituição social é constituída por sujeitos socioculturais, que possuem distintas visões de mundo, valores morais e religiosos, tradições e preconceitos que se distinguem” (GOMES; AIRES, 2018, p. 4), poderia pensar em experimentar uma escolarização não para alguém com uma dada condição específica.

Diante disso, é necessário destacar que para além de acolher e integrar o estudante, cabe à escola organizar intencionalmente o conteúdo escolar de maneira que todos os estudantes se apropriem da cultura historicamente acumulada. Seja qual for a condição do estudante, a ação de ensinar não deve ser ignorada, uma vez que tal ação é o que distingue a função da escola da função de outras instituições e grupos que compõem a constituição da pessoa. Não se está aqui negando a importância de acolher, integrar e incluir, ou enfim, socializar. (LUCKOW; CORDEIRO, 2019, p. 180).

Quando a escola se detém em um projeto formativo do aluno com TEA, em que o resultado da socialização acaba por se tornar o principal parâmetro numa tentativa de incluí-lo no processo escolar, torna a socialização escolar do aluno com TEA questionável, pois o que estamos fazendo é domando corpos para uma possível correção escolar, que são “práticas de correção, já que visam alterar um determinado estado em que o sujeito vive, fazendo com que alcance ou se aproxime de certo padrão de conduta estabelecido” (MORGENSTERN, 2016, p. 82), algumas estratégias de correção para transformar o aluno com TEA em alguém que pode ser ajustado para, depois, mudar usos, movimentos, representações e, desse modo, conseguir seguir as regras e comportamentos. Nessa direção da correção como inclusão, por vezes, ocorre a sedução a “essas práticas de correção que envolvem técnicas direcionadas às capacidades individuais daqueles sujeitos que precisam de intervenção específicas para que se adaptem ao entorno social” (MORGENSTERN, 2016, p. 83).

Há, também, o investimento da socialização *ad aeternum* na relação com a *produção da normalidade diferenciadas* que são,

refinamento dos processos de normalização. Tal refinamento aparece justamente em uma sociedade contemporânea, em que a inclusão coloca em funcionamento uma série de operações sobre os indivíduos. As *normalidades diferenciadas* operam para multiplicar as normalidades, tornando cada vez mais difícil apontar quem é mesmo anormal. (FRÖHLICH, 2018, p. 181-182).

Produzir um conjunto de comportamentos aceitáveis na escola regular, com o

aluno com TEA, objetiva forçá-lo a desenvolver atividades comuns a todos como forma de aproximá-lo da normalidade, mesmo já chegando à escola testado e diagnosticado para classificar qual atividade pode realizar. Essas tentativas são para “identificar um sujeito com deficiência que não se constitui como um completo anormal, mas com diferentes normalidades” (FRÖHLICH, 2018, p. 196). Esse é um processo de escolarização do aluno com TEA, que tenta aproximar, fazendo as adaptações, dado que a condição de “normalidade permite mudanças, pois atende, de certa forma, às necessidades e condições dos sujeitos” (FRÖHLICH; LOPES, 2018, p. 999). Essas podem ser estratégias de normalidade que podem camuflar as deficiências e aparentar inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi iniciada e trilhada a partir de muitas inquietações levantadas ao longo do meu percurso profissional e pessoal, sempre estive envolvida em processos inclusivos e fui encaminhando-me, ou sendo, aos poucos, encaminhada para o tema do TEA.

Embora o objetivo principal desta pesquisa, *a priori*, tenha sido localizar nas teses e dissertações narrativas acerca das práticas pedagógicas de inclusão do aluno com TEA, ao longo das leituras e estudos, compreendi que não era possível seguir por esse caminho devido à dificuldade de material para pesquisa. Apesar de, no cenário educacional brasileiro, a temática do TEA ter sido pauta de discussão nos últimos anos, o material encontrado no âmbito das práticas pedagógicas com o aluno com TEA não era suficiente para responder à problemática inicial. Em função disso, direcionei-me a fazer o deslocamento do objetivo de estudo dessa pesquisa. Para tanto, busquei, dentro dos trabalhos, como os pesquisadores abordaram a inclusão do aluno com TEA na escola regular e percebi, nessa abordagem, algo que chamou a atenção – a procura pela socialização permanente desse aluno, como se ela fosse algo que se repetisse.

Seguindo com o novo objetivo de estudo dessa pesquisa, qual seja: Identificar e analisar como os pesquisadores do campo da educação, em suas dissertações e teses, abordam a inclusão do aluno com TEA na escola regular. Ao olhar para dissertações e teses que atendessem aos critérios da inclusão do aluno com TEA, na escola regular, a partir do ano de 2012, construiu-se, portanto, uma nova problematização – as abordagens feitas pelos pesquisadores a respeito da inclusão do aluno com TEA, na escola regular, nas pesquisas a partir de 2012.

Nesse percurso, aprendi, também, a importância de o pesquisador ser flexível para buscar novos caminhos.

Ao tomar a investigação para as abordagens feitas pelos pesquisadores sobre a inclusão do aluno com TEA, nas escolas regulares, os dados revelaram os autores utilizados nas pesquisas e os conceitos que foram utilizados nas dissertações e teses, bem como as conclusões que extraíram das suas pesquisas.

Ao analisar e problematizar como os pesquisadores abordam o tema da inclusão com alunos com TEA nas dissertações e teses, muitos tópicos foram debatidos, tais como: práticas descontextualizadas, inclusão do aluno com TEA, medo

e insegurança dos professores, desconhecimento do TEA, habilidades e sensibilidades pedagógicas, não aprendizagem dos conteúdos curriculares das crianças com TEA, falta de práticas colaborativas, socialização, falta de planejamento, esvaziamento/silenciamento dos conteúdos escolares etc. Contudo, por uma questão de tempo e de necessidade de aprofundamento da discussão, deixo para outro momento, ou outros pesquisadores seguirem com as demais discussões, e trabalhei, somente com o que foi mais recorrente dentro dos trabalhos.

Ao tomar a investigação de como os pesquisadores interpelavam a escola e a inclusão do aluno com TEA, constatei algo que chamou bastante atenção, a busca pela socialização permanente desse aluno. Diante desse achado, denominei essa busca de Socialização *ad aeternum*, por perceber que era algo que se repetia constantemente nos trabalhos de pesquisas investigados. Também percebi que a inclusão escolar do aluno com TEA focava apenas na socialização desse aluno dentro da escola para que seguisse regras e/ou comportamentos ditos adequados à convivência junto aos ditos “normais”. Destarte, os textos selecionados deram uma nova direção às análises e me apresentaram fenômenos que encaminharam a pesquisa a esses achados, mostrando-me mais que um olhar sobre a inclusão do aluno com TEA escola dita regular.

Nesse contexto, também se concebeu que os professores, mesmo com formação superior e, muitas vezes, pós-graduações, mostraram angústias, medos e insegurança concernentes ao trabalho da inclusão escolar, demonstrando (alguns deles) desconhecimentos a respeito do TEA e da própria compreensão do que seria a inclusão escolar e diziam se sentirem despreparados para atender esse aluno e inseri-lo na cultura escolar. Foi perceptível que poucas dessas culturas são direcionadas ao aluno inclusivo.

Ainda, constatei, nas interpelações dos pesquisadores, que, nas escolas, falta compreensão dos próprios docentes com relação à necessidade e importância da pesquisa e do estudo como uma maneira de formação contínua para eles. Mesmo havendo dificuldades, medos, angústias e, às vezes, preconceitos dos professores, pais, alunos e comunidade escolar, ficou evidente uma preocupação por parte de alguns dos educadores em incluir o discente com TEA na escola regular, embora, em grande parte, seja para o cumprimento da legislação e das políticas públicas.

Através das abordagens dos pesquisadores, ficou claro, em sete das 11 dissertações e teses, que o trabalho de socialização do aluno com TEA, feito pelo

professor, precede a aprendizagem dos conteúdos curriculares ao aluno, havendo um silenciamento desses conteúdos e prevalecendo a preocupação em promover a socialização do aluno. Algumas pesquisas evidenciaram que as práticas de socialização utilizadas pelos professores em sala de aula não favoreciam a interação do aluno com o próprio professor regente.

Perante as abordagens feitas pelos pesquisadores, posso dizer que, junto à orientação, alcançamos o objetivo da pesquisa, uma vez que não procurávamos por receitas ou por respostas prontas e acabadas de como a inclusão escolar do aluno com TEA está acontecendo nas escolas regulares, todavia, analisar e problematizar. Diante das abordagens vistas em muitos dos trabalhos pesquisados e entendendo que a inclusão é um processo contínuo e em movimento, reflito que a temática merece mais estudos. Deixo aberto, aqui, para que outros trabalhos apontem caminhos a fim de que possam contribuir para com o rompimento de barreiras acerca da inclusão do aluno com TEA na escola regular.

REFERÊNCIAS

AD AETERNUM. In: DICIO: Dicionário online de português. 20---. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ad-aeternum/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 89-114.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista inclusão**, [s. l.], v. 2, 8-12, 2007.

BEYER, Hugo Otto. Da integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 76-80.

BORSA. Juliane Callegaro. O papel da escola no processo de socialização infantil. **Psicologia.pt**, 2007. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0351. Acesso em: 10 dez. 2021.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 22-39.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília/DF, 1973.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro, 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1961.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 11 de dezembro 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília/DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília/DF, 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº12.764/2012. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24751788/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRIZOLLA, Francéli. Implantação de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul: memória e trajetória. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 31-42.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In*: MELETTI, Silva Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Junqueira & Martins, 2013. cap. 2.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola inclusiva e Autismo**: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-Pa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORREIA, Hellen Cristina; VICTOR, Sonia Lopes. O processo de inclusão de uma criança com Autismo na educação infantil: análise das práticas pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015. p. 75-94.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia**: a história do Autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

EBLING, Priscila dos Santos. **Inclusão escolar e pesquisa em educação**: desafios para a formação continuada de professores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

ENZWEILER, Deise Andreia. Intencionalidade pedagógica: Relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.

FABRIS, Eli Henn; LOPES, Maura Corsini. **Dificuldades de aprendizagem**: uma invenção moderna. 2006. p. 1-17.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

GOMES, Aracele Barbosa; AIRES, Maria Alcilene Vitória Batista. A escola como espaço de socialização: reflexões sobre juventude e as relações de poder. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande, 2018.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 327-340, 2014.

KLEIN, Rejane Ramos. Inclusão e Educação: Conceitos e Práticas. *In*: PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e educação**: Construindo Práticas Pedagógicas inclusivas. São Leopoldo: Ed. Editora Unisinos, 2015. p. 8-26.

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 53-76.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Sandra. Práticas de in/exclusivas e os modos de ser professor (a) na contemporaneidade. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 77-99.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como experiência. *In*: MÄDHE, Flávia Clarice; GALEAZZI, Denise; KLEIN, Remi (org.). **Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais** – caderno do coordenador dos grupos de estudo. Ministério da Educação e Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos: Brasília: MEC, 2005. p. 40-43.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: processos de subjetivação docente. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-32.

LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGESTERN, Juliane Marschall (org.). **Inclusão e Subjetivação**: ferramentas Teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli. Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Temas & Educação).

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Ensinar ou socializar: dilemas no processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no Ensino Médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 12, n. 30, p. 171-188, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio./ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.) **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENEZES, Eliana Pereira De. A inclusão escolar como conquista de direitos. **Diversa Educação Inclusiva na Prática**, 13 maio. 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/inclusao-escolar-conquista-direitos/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 20, n. 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-Autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL' IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 65-87.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2003.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 947-963, out. 2007.

Apêndice A – Quadro 1 – 56 Dissertações e Teses por descritores no período de 2012 a 2020 - CAPES/MEC

DISSERTAÇÕES		
1 Descritores: Autismo <i>and</i> Prática Pedagógica		
Referências	Excerto	Comentário
<p>1 OLIVEIRA, Janiby Silva. A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017.</p>	<p>Os resultados nos fazem refletir que a inclusão ainda é um desafio, uma vez que os professores nem sempre possuem uma formação sólida sobre este campo, principalmente no que pese a inclusão de pessoa autista. Há ainda o fato de que muitos ainda precisam sentir-se participes de um projeto que de fato tenha a inclusão como um compromisso, uma responsabilidade coletiva. É perceptível no caso analisado, que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo, deixando de lado metodologias que priorizem não apenas os alunos sem deficiência, mas também a aluna autista, ou seja, a turma como um todo (OLIVEIRA, 2017, p. 5).</p>	<p>A formação de professores ainda é um desafio diante das grandes especificidades que a escola contemporânea tem encontrado, em especial, aos alunos com deficiência a saber, os alunos com TEA, e a inclusão deles na escola. Assim, em relação aos docentes e demais participantes do processo de gestão da escola são necessários um compromisso, uma responsabilidade coletiva por meio de um planejamento que priorize essa inclusão, através de metodologias diferenciadas e que considerem sempre a participação do autista, consoante as especificidades que possui.</p>
<p>2 AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. Estratégias de Ensino e Aprendizagem Desenvolvidas com Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: uma revisão integrativa da literatura. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.</p>	<p>O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que acomete as áreas sociocomunicativas, comportamentais e sensoriais. Diante de tais especificidades, há uma preocupação dos professores em “saber-fazer” com esses alunos em sala de aula, dado o crescente número de autistas frequentando o ensino regular. Portanto, para “saber-fazer” é necessário que esse professor conheça as estratégias de ensino empiricamente validadas que favorecem a aprendizagem desses educandos. [...] Os resultados do estudo indicaram a necessidade de formação de professores capazes de utilizar práticas baseadas em evidências nas ações pedagógicas a fim de colocar o aluno com TEA em</p>	<p>Faz-se fundamental que haja esclarecimento de informações conceituais e práticas sobre o TEA para que os profissionais envolvidos com o processo de ensino escolar possam ter condições estratégicas de possibilitarem efetivo ensino em uma inclusão escolar real, e não apenas teórica. Os docentes carecem dessas informações e orientações sobre como proceder, que podem ser devidamente oferecidas em momentos de formação continuada.</p>

	situação de inclusão escolar (AZEVEDO, 2017, p. 8).	
3 PEREIRA, Eliane Candida. Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Mestrado em Educação, Universidade De São Paulo. São Paulo, 2016.	Foi possível analisar as ações formativas geradoras de sentido, ainda que parcialmente, para os professores participantes das discussões sobre a educação inclusiva envolvendo alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como resultado do estudo, defende-se que os processos formativos desencadeiam transformações nas práticas pedagógicas se ações articuladas possibilitarem a significação da finalidade do ensino envolvendo alunos com TEA, sustentada pela concepção de educação como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano e pela compreensão do papel da constituição da linguagem. Tais ações precisam necessariamente articular a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo (PEREIRA, 2016, p. 6).	É necessário, cada vez mais, informações e possibilidades formativas para os docentes que lidam com crianças com TEA, com o fito de ampliar as melhorias de uma educação escolar cada vez mais efetivamente inclusiva. Essa realidade só será possível mediante discussões integradas de todos os profissionais que possuem responsabilidade e corresponsabilidade com o processo de ensino escolar.
4 PINTO, Sulamyta da Silva. Práticas pedagógicas e o sujeito com Autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2013.	Acreditamos em uma proposta educativa inclusiva para todo e qualquer sujeito, com ou sem Autismo. Uma proposta de educação que busque o olhar sensível para a criança mesma, partindo da vivência do educador junto ao sujeito no intuito tornar realidade práticas pedagógicas significativas para os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto sujeito no mundo vivido. Uma educação onde o cuidado seja primazia do processo, contribuindo assim, para os diferentes modos de ser-no-mundo do sujeito, provocando-lhe o questionamento acerca do próprio ser que ele mesmo é, e, principalmente, uma proposta educativa que contribua para a produção de uma existência autêntica dos educandos (PINTO, 2013, p. 155).	Com o Autismo em foco, a pesquisa traz ao centro da discussão a educação inclusiva por meio de práticas pedagógicas adaptadas e eficazes. Através da testagem observa-se como e quais estratégias podem beneficiar o ensino-aprendizagem da educação escolar inclusiva. O docente assume, nessa perspectiva, um importante e fulcral papel de planejar ações voltadas para essa inclusão, pautado na realidade dos alunos com deficiências.

<p>5 VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com Autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.</p>	<p>É possível observar que assumir o papel de mediador que Vygotsky coloca como alguém importante na vida de qualquer pessoa não é uma tarefa simples. Na análise do discurso, é possível observar que houve professoras que estão preparadas para serem essas professoras mediadoras e outras ainda estão no processo, seja para crianças com Autismo, seja para crianças com necessidades especiais. Um fator importante a refletir é que não existe uma regra de qual é a melhor prática a se seguir para trabalhar a aprendizagem de uma criança com Autismo. Cabe ao professor escutar esse aluno, entendê-lo e visualizar suas particularidades (VECCHIA, 2017, p. 67).</p>	<p>Os professores possuem importância significativa e diferencial na aprendizagem dos alunos, por meio de uma mediação eficaz, tendo em vista que essa mediação, nesses casos em especial, é norteadora para os ganhos ou não, do processo de aprendizagem. Destacam-se, assim, as práticas pedagógicas utilizadas por esses docentes para melhor integrarem os alunos com deficiências, a saber, os autistas. O docente, a partir de uma dedicação pessoal ao processo, deve, particularmente, adaptar as estratégias adequadas a cada aluno, a fim de, no dia a dia, encontrar um percurso que seja eficaz no processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>6 FONTOURA, Deise da Silva. A contação de histórias e o desenho mediados por CAA como estratégias pedagógicas no desenvolvimento da simbolização da criança com TEA: um estudo de caso. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2018.</p>	<p>O foco do trabalho, porém fica por conta do papel do desenho como mediador no desenvolvimento do exercício simbólico da criança com Autismo. Trouxe nesse trabalho a prática pedagógica do desenho como catalisador desse processo com o auxílio também das narrativas de histórias infantis que contemplem o universo e o contexto social dos sujeitos. Unindo essas duas práticas pedagógicas, desenho e contação de histórias pretendi incentivar no sujeito de pesquisa o desenvolvimento do seu processo de simbolização, esperando sempre que o exercício simbólico pudesse auxiliar na sua comunicação com auxílio do CAA. [...] Talvez a criança com Autismo realmente tenha uma dificuldade no jogo de faz de conta tradicional com outras crianças onde cada um interpreta um personagem, mas penso que isso não quer dizer que eles não façam a mesma coisa sozinhos, isso só demonstra que sua dificuldade está na interação social e não na imaginação e que talvez não exista uma relação real entre as duas coisas. Isso tudo são apenas elucubrações e não é</p>	<p>Fica bem claro que uma das melhores formas de lidar com a educação inclusiva é não colocando-a dentro de um rótulo e forma única, não pensando que todos os alunos com deficiência são iguais. Através de estudos com alunos autistas muitas conceituações gerais são descartadas em parte, a exemplo a premissa das dificuldades de simbolização desses alunos, em parte, rejeitada neste estudo. O jogo simbólico mostrou-se eficaz no presente trabalho, quando a ação de contação de histórias, aliada aos desenhos, mostrou-se eficaz e pertinente. Por isso, delinea-se o entendimento da necessidade de cada vez mais ações específicas com cada aluno, no sentido de que a educação inclusiva seja efetiva.</p>

	<p>possível afirmar nada disso de maneira categórica com relação a teoria de Baron-Cohen ou qualquer um dos outros teóricos do déficit simbólico no Autismo com um estudo com tão poucos sujeitos como o meu, é apenas um exercício de reflexão que dentro do meu universo de pesquisa com os meus sujeitos a realidade se apresentou um pouco diferente do esperado e isso nos faz pensar, inclusive, que seria interessante um estudo mais pervasivo, com mais sujeitos para tentar quem sabe encontrar resultados ainda mais intrigantes (FONTOURA, 2018, p. 75-76).</p>	
<p>7 FERREIRA, Elisangela Soares. Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2018.</p>	<p>Concluiu-se que, muitos professores que atendem no AEE, não estão preparados para atender a demanda dos alunos com Autismo e não possuem capacitação para realizar a avaliação. Identificou-se também, a ausência de um material de apoio específico para a avaliação desses alunos. Foi também possível, descrever as principais características das pessoas com Autismo e a partir delas selecionar quais interferiam no desenvolvimento dos alunos, em sala de aula. [...] Ao concluir e validar a versão final é possível determinar que o PAAA será de grande valia para os professores do AEE, pois será possível avaliar, não somente as características do Autismo, mas também, as características do ambiente que interfere no processo pedagógico e social do aluno com Autismo na escola. Dessa forma, muda-se o foco avaliativo, das limitações do aluno para as suas potencialidades, pois ampliam-se as áreas avaliadas e permitem a elaboração de planos de atendimentos que atendam as reais necessidades do aluno e permitam o seu desenvolvimento escolar e social (FERREIRA, 2018, p. 101).</p>	<p>No processo de ensino, o papel da avaliação é fundamental para o entendimento de como está o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado contribui significativamente para a situação de entendimento do processo, e assim, consequentemente para a melhoria dele, de maneira adequada, e adaptada à realidade de cada aluno. Eis então um desafio diário e contínuo para os docentes, que é a constante busca por entendimentos melhorados acerca do ensino.</p>

<p>8 SANTOS, Lucimara Mesquita dos. A inclusão da criança com Autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas. Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.</p>	<p>O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável à ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com Autismo e suas características. [...]. Ressaltou ainda que a inclusão, quanto mais cedo for realizada, melhor. A entrada precoce dessa criança no espaço escolar comum foi, sem dúvidas, um fator que contribuiu de maneira ímpar para o desenvolvimento dela até então, em todos os aspectos (cognitivo, social, emocional e motor) (SANTOS, 2014, p. 103).</p>	<p>Os documentos oficiais que regem a educação brasileira estão cada vez mais alinhados em propor diretrizes específicas sobre a inclusão escolar visando os alunos que possuem Autismo, nesse sentido, a educação infantil avança em medidas e estratégias que possam contribuir com a educação especial. Para isso o docente deve constantemente estar em busca de maneiras de intervir positivamente tornando a educação adaptada à realidade dos alunos autistas, conforme necessitam. As experiências com esses alunos resultam na testagem de recursos pedagógicos e estratégias de ensino que viabilizam aprendizagens significativas. Todo esse esforço por se entender que o desenvolvimento dos alunos está diretamente associado ao investimento de tempo e ações realizadas em torno deles.</p>
<p>9 RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: interconexões entre contextos. Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Araraquara, 2016.</p>	<p>As propostas para inclusão de crianças na Educação infantil foram conhecidas e apontadas como favoráveis à otimização futura dos novos projetos, em prol de espaços específicos, do AEE nas EMEI's do município, como também do atendimento aos professores especialistas. Quanto ao conhecimento e as concepções da equipe escolar e dos pais sobre as características de crianças com TEA os dados mostraram que se apoiam no entendimento do senso comum, todavia, diante da realidade buscam informações com profissionais especializados a fim de saberem lidar com as especificidades do transtorno. Por fim, sobre o processo de escolarização e de inclusão na escola/sala de aula comum e no AEE concluiu-se que o mesmo deve ter início na Educação Infantil, porém, para que seja efetivo há necessidade de apoios e recursos humanos, materiais e arquitetônicos capacitados e adaptados para as necessidades das crianças (RINALDO, 2016, p. 95).</p>	<p>A educação escolar chegou ao entendimento de que para lidar com o transtorno do espectro autista na educação infantil inclusiva não há como fazê-lo de maneira isolada, ou seja, somente com a colaboração de professores, diretor e famílias o resultado poderá ser efetivo. Isso por meio de uma mudança de ações e constante alteração dos pressupostos e maneiras de trabalhar com a educação especial.</p>

<p>10 SOUZA, Maria da Guia. Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Efeitos de um Programa de Intervenção Colaborativa nas Práticas Pedagógicas dos Professores. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Natal, 2019.</p>	<p>Conclui-se que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores. Ressalta-se a importância de propostas de projetos interdisciplinares de Consultoria Colaborativa como uma forma de estabelecer conexão entre as áreas do Ensino Especial e do regular (SOUZA, 2019, p. 8, 88).</p>	<p>Observa-se que uma das principais formas de inclusão é o planejamento estratégico que possibilite a interação dos alunos com deficiência no convívio escolar, quaisquer que sejam as estratégias que não possibilitem, em nenhum momento, a interação desses indivíduos, não estão de fato fomentando a inclusão escolar. Essa interação é possibilitada por estratégias diversas de comunicação e uso de recursos diversos, tecnológicos inclusive, todos, devidamente adaptados por meio de uma mediação eficiente, de um docente devidamente instruído. A inclusão escolar parte aí do pensamento de um aluno agente, com protagonismo em sua educação.</p>
<p>11 MACEDO, Claudia Roberto Soares de. A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (Eam). Mestrado Em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2015.</p>	<p>A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum tem aumentado e, com ela, a necessidade de desenvolver estratégias interventivas que favoreçam sua aprendizagem. Uma das ferramentas que pode viabilizar esse processo é a Aprendizagem Mediada, compreendida como um estilo de interação onde o professor seleciona, modifica, amplia e/ou interpreta os estímulos ambientais de forma a favorecer a aprendizagem do educando. [...]. Os resultados dessa fase apontaram mudanças qualitativas e quantitativas nos níveis de mediação da professora. Adicionalmente, foram observadas mudanças no comportamento social do educando, como também avanços acadêmicos (MACEDO, 2015, p. 5).</p>	<p>O crescente número de alunos com algum tipo de deficiência na escola é uma realidade, nesse sentido a escola tem a missão de promover as melhores condições de ensino-aprendizagem possíveis, para isso deve possibilitar diversas estratégias e formações docentes para que esse processo seja o melhor realizado possível. Por meio de experiências diversas com os alunos, os professores podem perceber quais são as melhores estratégias para alcançar ganho no ensino-aprendizagem com os alunos com TEA.</p>
<p>12 SANTOS, Sarah Gabriela Ribeiro. O ensino de uma habilidade complexa a indivíduos instituídos deficientes intelectuais: Um relato de experiência. Mestrado em Educação, Universidade De Brasília.</p>	<p>Examina-se uma situação de ensino de uma habilidade complexa com os referidos alunos, utilizando como ferramenta o meio computacional e seus recursos de softwares mais básicos, favorecendo a construção do seu conhecimento. Por meio de narrativas do cotidiano vivido nas</p>	<p>As estratégias são continuamente buscadas como formas específicas de intervenção na realidade educacional, pois podem ser devidamente adequadas a cada situação. Os usos tecnológicos podem ser aliados da escola, quando os suportes eletrônicos vêm impulsionar o ensino. Para isso, é necessária uma</p>

<p>Brasília, 2015.</p>	<p>aulas realizadas no Laboratório de Informática com a participação dos alunos em uma atividade desenvolvida no Microsoft Excel, despertou-se o interesse dos alunos em participar de uma atividade que consistia na elaboração de uma planilha com controle de mercadoria e de entrada-saída de dinheiro. [...] este estudo propõe-se a contribuir para uma reflexão acerca de estratégias de ensino utilizadas pelo professor que favoreçam a construção do conhecimento junto a indivíduos instituídos como deficientes intelectuais (SANTOS, 2015, p. 8).</p>	<p>investigação local, por meio de testagens, a fim de perceber de fato qual seja a melhor estratégia a ser utilizada, com o fito de ampliar as possibilidades de qualidade do ensino-aprendizagem. Assim, as estratégias de ensino buscadas contribuem para o ensino dos alunos instituídos deficientes intelectuais através do ensino de uma habilidade complexa, a saber, o computador, este sendo utilizado como ferramenta pedagógica.</p>
<p>13 COSTA, Daniel da Silva. Plano Educacional Individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2016.</p>	<p>O Plano Educacional Individualizado (PEI) é descrito como instrumento útil na inclusão de alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE) e amplamente difundido em alguns países da Europa e América, como os Estados Unidos. É uma proposta pedagógica compartilhada de ações entre professores, profissionais especializados, gestores e pais, os quais se responsabilizam pela avaliação, implementação e acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Estas deliberações em conjunto possibilitam um trabalho colaborativo na condução de todo o processo. Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem ser especialmente beneficiados pelo PEI, devido seu potencial adaptativo ser coerente com a heterogeneidade da síndrome. Os membros da equipe agregaram compartilhamento de informações, confiança e consciência mais ampla das potencialidades e dificuldades do aluno. O PEI se configurou como um método de trabalho que, por sua natureza colaborativa, aproxima todos os envolvidos na inclusão de alunos com Autismo em torno de objetivos comuns (COSTA, 2016, p. 5).</p>	<p>Entende-se a necessidade da utilização dos documentos fundamentais na organização e planejamento do ensino na educação inclusiva, a exemplo, o PEI. Esses textos funcionam como bússolas para orientar a ação devida no processo de ensino da educação para alunos com TEA. As orientações presentes em documentos multidisciplinares como este, em muito, baseiam uma eficaz viabilização do ensino. Observa-se que a colaboração de todos os profissionais para a melhoria do ensino é assim comprovada cada vez que é posta em prática essa ação coletiva. Todavia, é fundamental que o objetivo seja o mesmo, a inclusão escolar.</p>

2 Descritores: Autismo <i>and</i> Inclusão Escolar		
Referências	Excerto	Comentário
1 CESAR, July Rafaela Vasconcelos. Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de Belém-Pa. Mestrado em Educação, Universidade Do Estado Do Pará, Belém, 2013.	Neste sentido, é importante ressaltar que a escola como um todo desconhece sobre o que é verdadeiramente o Autismo, como sua definição (conceito), características comportamentais e os métodos educacionais adequados para trabalhar com os alunos com Autismo, que são importantes para receber estas pessoas e poder desenvolver um trabalho pedagógico com os educandos.(...) É necessário também mais discussões quanto à formação inicial de professores para a educação especial na perspectiva da inclusão (...)O que fez com que não se utilizassem de práticas específicas para atender as necessidades dos alunos autistas, fazendo que o processo de ensino-aprendizagem não se desse de maneira satisfatória para esses alunos (CESAR, 2013, p. 72,73).	Ressalta a necessidade de formação docente assumindo um dos principais entraves nas discussões e ações a serem tematizadas nas academias, tendo em vista seu valor fundamental para a evolução da melhoria do ensino. Para isso, todos os recursos e estratégias devem ser integrados a fim de que a prática pedagógica seja cada vez mais eficaz e adaptada à realidade dos alunos autistas, ou com qualquer especificidade que a escola possa lidar, integrando e aperfeiçoando o ensino escolar inclusivo.
2 RODRIGUES, Michely Aguiar. O processo de inclusão da criança com Autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.	Observamos que os desafios com que se depara este aluno, da mesma forma como comprovada em outras pesquisas já mencionadas, perpassam, dentre outras coisas, questões como o preconceito das pessoas em aceitar aquela criança e percebê-la como um cidadão com os mesmos direitos dos demais, a ausência de coletividade da equipe em colaborar para que o processo de inclusão seja uma prioridade e responsabilidade para todos, e ainda a falta de preparo dos profissionais como um todo em atender as crianças público alvo da educação especial. (...). Porém, o que ficou mais evidente para nós é que uma das principais barreiras cotidianas para a promoção da inclusão se constitui na falta de formação profissional apropriada, tanto inicial quanto continuada, que faz com que os profissionais que	A discussão perpassa por questões de empatia por parte da comunidade para a aceitação dessas crianças, bem como ações de inclusão de pessoas com deficiência na escola, esse diálogo nos leva para a deficiência da formação de professores e desenvolvimento de uma educação inclusiva. Diálogo que pode ser fomentado por pesquisas e tentativas de estratégias múltiplas, por meio da colaboração de diversos profissionais, para a melhor possibilidade da educação a todos.

	<p>lidam com crianças com deficiência sintam-se despreparados para enfrentar a diversidade de situações que permeiam o processo de inclusão na rede regular de ensino. (...). Portanto, de modo geral, observando a escola como um todo, podemos perceber que das culturas, políticas e práticas presentes, poucas delas eram voltadas para a inclusão do público-alvo da educação especial, e ainda notamos que somente alguns dos profissionais concorriam para que estas se tornassem inclusivas (RODRIGUES, 2015, p. 102,104,105).</p>	
<p>3 LAGO, Maria Jessica Rocha. Inclusão e o outro com Autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola. Mestrado em Educação, Universidade De Brasília. Brasília, 2017.</p>	<p>Obtivemos algumas compreensões, das quais, o convívio heterogêneo com outras crianças ajuda na produção de novas identificações e na construção subjetiva de uma criança em estruturação autística. Deste modo, a escola, no caso de Théo, pôde proporcionar outras chances de laços, aprendizagens e circulação através de um novo discurso que não fosse seu diagnóstico, configurando-se como um campo discursivo interessante. (LAGO, 2017, p. 93).</p>	<p>A escola constrói através da inter-relação dos alunos entre si uma função de reconhecimento a criança com Autismo, por meio da convivência em grupos, e provoca, a esta criança, alterações significativas no laço com o outro.</p>
<p>4 GUITERIO, Rachel do Nascimento. Lúdico e Autismo: Uma combinação possível nas aulas de Ciências. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.</p>	<p>Para analisar as contribuições dessa pesquisa é preciso retomar os objetivos da mesma. O primeiro foi a confecção do jogo de Ciências, a qual não exigiu a compra de materiais caros ou muito elaborados, sendo utilizados alguns materiais baratos e outros recicláveis, como o papel de bala que envolvia os piões e até mesmo os próprios piões que eram tampas de remédio. O aproveitamento desses materiais, dando-lhes outro significado, contribui consideravelmente com o meio ambiente, pois são menos objetos que serão jogados em aterros sanitários ou nas ruas, favorecendo a poluição. Além</p>	<p>A escola tem buscado maneiras de oferecer o melhor ensino e mais adaptado possível aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, se não todas, mas em muitas sim, principalmente com o apoio constante de pesquisas universitárias que têm continuamente buscado pesquisar o tema, a esse respeito os jogos cooperativos têm sido usados como importantes estratégias no ensino de ciências a fim de efetivar a inclusão. Demonstra, também, como a atuação docente, por mais simples que seja, desde que motivada e planejada, pode, em muito fortalecer o ensino gerando a colaboração de todos e fortalecimento do ensino que prioriza a inclusão escolar.</p>

	<p>disso, incentivam outros professores a também fabricarem jogos, pois reforça que um jogo precisa mais do desejo de fazê-lo e imaginação do que de dinheiro. Isso marca o duplo papel do jogo, o qual propicia tanto a criatividade do professor quanto do aluno. Outro ponto importante a ser destacado sobre o jogo é o seu caráter original (GUITERIO, 2016, p. 109).</p>	
<p>5 PEREIRA, Raquel Alves. A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.</p>	<p>Acredito que essa pesquisa tenha contribuído no sentido de verificar em que realmente os jogos digitais têm buscado propiciar a aprendizagem de crianças com TEA. Sendo assim, concluiu-se que esses jogos digitais favorecem o aprender desses sujeitos, a partir das mais diversificadas propostas que abrangem uma variedade de temas e aprendizagens. Além disso, em sua grande maioria são consideradas metodologias já utilizadas em atividades no ambiente tradicional, que contemplam ambientes estruturados que fornecem ao que possui TEA maior segurança e possibilidade de desenvolvimento do aprendizado. Além disso, a forma de aprender desses sujeitos é considerada por jogos que priorizam a objetividade, o apelo visual, a utilização de um ambiente com uma aparência amigável, que passa segurança, com figuras que reproduzem o real, oferecendo uma visão específica e não algo generalizado, o que levaria a uma dificuldade na compreensão (PEREIRA, 2018, p. 115).</p>	<p>A tecnologia pode ser em muitas oportunidades uma aliada ao ensino, nesse sentido os jogos digitais aparecem como <i>softwares</i> educativos que podem ser utilizados como estratégia na educação especial para alunos com Autismo. Os <i>softwares</i> educacionais podem ser utilizados em benefício da educação especial tendo em vista o grau de desenvolvimento que requerem dos alunos, assim como os estímulos que oferecem. No ensino regular muito se já tem incluído os jogos digitais pelas possibilidades de avanço nas capacidades de associação dos alunos e desenvolvimento da resposta ágil, com os alunos da educação especial os ganhos também têm sido positivos.</p>
<p>6 WALTER, Elizabeth Cynthia. Compreensão oral da leitura em crianças com Autismo: uma proposta de intervenção. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do</p>	<p>Os resultados evidenciaram ganhos quantitativos (aumento da frequência) no uso de algumas estratégias do programa adaptado do <i>Recall</i> por parte da mãe e ganhos qualitativos. Com relação à criança, os resultados mostraram ganhos qualitativos</p>	<p>O estímulo à educação especial de alunos com Autismo é um desafio, destaca-se a dificuldade na compreensão oral da leitura, para contribuir com o estímulo dessas capacidades a intervenção precoce é um dos métodos mais efetivos, a exemplo, por meio da constância da família e seu apoio no ensino,</p>

Rio Grande Do Norte. Natal, 2017.	(engajamento na atividade) e, em menor magnitude, ganhos quantitativos (aumento de respostas corretas para algumas das estratégias do programa adaptado do Recall) (WALTER, 2017, p. 6).	quando essas estratégias são fomentadas na escola.
7 VIEIRA, Gisele de Lima. Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil na cidade de Manaus. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016.	As Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo são ações políticas educacionais articuladas entre o Estado e a sociedade civil que visam promover a cidadania dessas crianças, diminuindo o processo de exclusão escolar, garantindo o acesso à educação pública de qualidade em classes regulares de ensino, promovendo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil. [...] Como resultados, mostra que a legislação nacional assegura o direito à educação de qualidade para as crianças com TEA desde a Educação Infantil primeira etapa da educação básica e que através da análise da legislação local, em alguns pontos, existe disparidade entre o que determina a Lei e o serviço educacional que está sendo ofertado para as crianças com TEA, a saber: a falta de profissional de apoio especializado, a necessidade de construção de Instituições de Educação Infantil com vistas ao atendimento do quantitativo de crianças estabelecidos no Plano Municipal de Ensino e a necessidade de formulação de políticas públicas efetivas para o serviço de estimulação essencial/precoce. A pesquisa contribui para o esclarecimento e mobilização da sociedade civil pela inclusão real das crianças com TEA na rede pública de ensino municipal (VIEIRA, 2016, p. 6).	A discussão sobre a educação infantil voltada para crianças que possuem transtorno do espectro autista tem sido constante devido à discussão cada vez acentuada de políticas públicas educacionais inclusivas. Essas ações fortalecem a educação especial por possibilitarem esclarecimento sobre as necessidades e direitos dos alunos com TEA. Cada vez mais as informações sobre a temática colaboram para a cobrança dos recursos e profissionais necessários a fim de viabilizar educação inclusiva na realidade dos alunos com TEA.
8 SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira. Atendimento Educacional Especializado:	Apesar da oferta de formação aos professores estarem previstas nos textos legais, dos cinco professores pesquisados, dois professores não têm	No atual contexto, salta aos olhos a necessidade formativa dos docentes para que práticas adequadas e adaptadas sejam realizadas no intuito de efetivar

<p>organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com Autismo na rede municipal de Manaus. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.</p>	<p>formação específica para atuar nas SRMs, apenas um finalizou o curso específico de AEE e dois professores estão cursando. Quanto às “Parcerias”, os professores das SRMs relatam como acontece e quais as dificuldades em manter a Articulação pedagógica com os professores das Salas Comuns. Os professores das classes comuns também reafirmam essa lacuna na parceria, reduzidas somente a conversas informais. No que se refere ao Envolvimento das famílias, de acordo com os professores, a maioria dos pais é participativa. Porém, alguns poucos não estabelecem relações. Os elementos problematizados neste estudo explicitam compreensões de que o processo de inclusão, através do Atendimento Educacional Especializado, perpassa pela organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SADIM, 2018, p. 74).</p>	<p>uma educação inclusiva. Para isso, é fundamental que o AEE funcione e que tenha vínculos com toda a escola, possibilitando esclarecimento quanto às melhores práticas e atuação coordenada no sentido do crescimento e colaboração das práticas de inclusão.</p>
<p>9 SILVA, Joao Rakson Angelim da. Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional especializado (AEE). Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.</p>	<p>Os resultados revelaram que as estratégias utilizadas pelos professores no AEE ofertado na SRM, com ênfase nas habilidades sociais contribuíram, de forma tímida, no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de crianças com TEA. O escore geral da avaliação dos professores e pais via o SSRS-BR, revelou que 75% das crianças com TEA apresentou o nível “Abaixo da média inferior”. Concluímos que o processo de inclusão de alunos com TEA e outras referentes à Educação Especial, ainda está a depender de muitas ações coordenadas que unam os professores, as famílias, as escolas, a Secretaria de Educação do Município, as Universidades e à comunidade (SILVA, 2018, p. 5).</p>	<p>A educação especial não tem um manual para dar certo, as testagens, experimentações em cada escola, com cada aluno são essenciais para que haja a efetivação de uma inclusão escolar adequada. Destaca-se que o atendimento educacional especializado não é o único que deve investir esforços para a aprendizagem dos alunos, mas sim que esse atendimento colabora com abordagens mais específicas através de recursos diversos específicos para o desenvolvimento voltado para crianças que possuem TEA. O uso desses recursos múltiplos, quando orientado por profissionais capacitados contribui para a evolução das habilidades sociais dos alunos, efetivando os esforços para uma educação escolar inclusiva.</p>
<p>10 SOUSA, Deborah Lauriane da Silva. O</p>	<p>No que se refere aos principais resultados, foi possível identificar que as mães</p>	<p>Destaca-se como fundamental para o processo de inclusão o diagnóstico, tendo em vista que ele</p>

<p>diagnóstico e a escolarização: Os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com Autismo. Mestrado em Educação, Fundação Universidade Federal Do Piauí. Teresina, 2016.</p>	<p>produziram diversos sentidos subjetivos acerca do diagnóstico, como a valorização do filho como sujeito, o Autismo como doença e o diagnóstico como instrumento de personificação do sintoma, contribuindo também para a produção de inúmeros impactos na subjetividade dessas mães, como a reflexividade, o desejo que o filho aprenda, o estado de conflito, a autodefesa, o estado de fragilidade, a impotência, o medo do rótulo, o sofrimento pela discriminação, a subestimação da criança, como também tentativas de posicionar o filho como sujeito. Sobre as implicações do diagnóstico de Autismo para a escolarização das crianças, foi possível perceber que este legaliza no ambiente escolar as condições para o preconceito, a medicalização, a culpabilização da criança e a desresponsabilização pedagógica, corroborando com a produção de sentimentos de baixa autoestima nas crianças em questão. A escolarização dessas crianças acaba, na perspectiva das mães, se limitando às dimensões do cuidado e da sociabilidade, em detrimento das habilidades cognitivas. Além disso, os sentidos subjetivos produzidos por cada mãe são diversos e singulares, dependem da articulação entre os sentidos subjetivos constituídos na sua história de vida e os momentos atuais relacionais de sua ação como sujeito. Posto isso, é importante destacar que esta pesquisa não trouxe respostas prontas, pelo contrário, abriu novas zonas de inteligibilidade sobre essa temática, tão importante nas discussões sobre a inclusão das pessoas com Autismo (SOUSA, 2016, p. 8).</p>	<p>aponta para o tratamento. Esses processos, inicialmente, são ressaltados os sentidos subjetivos que as mães de crianças com Autismo desenvolveram e como esses sentidos são fundamentais para construção de um diálogo com a escola que colabore e fomenta o processo de Escolarização, ainda que sejam diversas e amplas as significações para as mães do que seja essa escolarização e de quais aspectos sejam considerados na mesma.</p>
<p>11 LIRA, Aureanne Villacorta de Araujo Pierre. Comunicação</p>	<p>Os resultados revelam sobre a importância de se investir na formação profissional para a lida com indivíduos com TEA na fase</p>	<p>Algo fundamental a se discutir na academia quanto à educação é o caminho ideal, ou apontamentos de caminhos para se chegar à inclusão</p>

<p>Alternativa e Ampliada: Um recurso para favorecer o desempenho ocupacional de jovens com Transtorno do Espectro Autista. Mestrado em Educação, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.</p>	<p>adulta, contribuindo, ainda que discretamente, para uma faceta da inclusão, no ambiente da instituição e, fazendo repercutir na casa. Não obstante, quando verificados os efeitos da intervenção nos PAs, o estudo mostrou que houve uma mudança significativa no desempenho ocupacional deste, fazendo uma ligação direta com a interação e comunicação, já que a dimensão comunicativa é ilimitada e, logo é capaz de imperar em qualquer situação, desde que haja, no mínimo duas pessoas (LIRA, 2016, p. 100).</p>	<p>escolar efetiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para isso é preciso integrar as medidas entre casa e escola, bem como, principalmente, coordenar as ações a serem realizadas no percurso de ensino escolar, como estratégia destaca-se a comunicação alternativa ampliada, que colabora para o desempenho ocupacional dos estudantes envolvidos, e consequentemente a ampliação dos aspectos de seu ganho escolar.</p>
<p>12 CARVALHO, Dulcimar Lopes. A Trajetória de Inclusão de um Estudante com Autismo: da Educação Básica à Educação Superior, Desafios e Possibilidades. Mestrado em Educação, Universidade Da Região De Joinville. Joinville, 2017.</p>	<p>Uma das questões levantadas na pesquisa a respeito das maiores dificuldades das pessoas na inclusão do Autismo foi o conhecimento sobre o próprio Autismo, o que suscita muitas indagações e está permeado de muitas dúvidas. Na busca por essas informações, pode-se perceber que estas são escassas, inconclusivas e de difícil compreensão, pois a maioria delas pertence à área médica e são, portanto, pautadas no déficit a partir de características biológicas, privilegiando aspectos padronizados de classificação e diagnóstico. Nesse caso, cabe-nos alertar que o diagnóstico é apenas uma informação médica, padronizada e classificatória, e não deve ser utilizado pelos educadores como guia para suas condutas pedagógicas. No caso das pessoas com Autismo, há uma ampla variação de sintomas e características que podem ser manifestadas em diferentes níveis de gravidade, que requerem informações além do diagnóstico, pautadas em um conhecimento singular das necessidades e possibilidades de cada educando (CARVALHO, 2017, p. 128).</p>	<p>A inclusão de pessoas com Autismo na educação escolar, desde a básica até a Educação Superior, é demasiadamente complexa devido à necessidade de uma intensidade maior do que se tem de trabalho e formação docente em relação a alunos com (TEA). Evidencia-se que mesmo que o ensino dado ao aluno autista seja baseado em um diagnóstico médico, é o professor, e demais profissionais que agem nesse ensino que deverá articular-se para a criação de um panorama individual de ações que norteiem adequadamente o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.</p>
<p>13 OLIVEIRA, Jessica Jaine Marques de. Intervenção centrada na família:</p>	<p>Foi implementado e desenvolvido um programa de orientação à família de uma criança com TEA e avaliado os</p>	<p>Um dos focos para o desenvolvimento de práticas adequadas com uma criança com TEA está no quanto antes o</p>

<p>influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com Transtorno do Espectro Autista e no empoderamento parental. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2016.</p>	<p>efeitos dessa intervenção tanto sobre a criança, como sobre o empoderamento parental. Conclui-se que o programa de orientação a pais teve um efeito positivo sobre as habilidades sociocomunicativas da criança, observado através do aumento na frequência de comportamentos de compartilhamento de tópicos, atenção compartilhada e contatos afetivos entre a díade. Além disso, observou-se que o nível de empoderamento parental mostrou-se maior após a implementação das orientações do que antes delas. É importante destacar que a literatura apresenta uma ampla gama de possibilidades de tipos de intervenções centradas nas famílias e programas de orientações a pais, os quais apresentam diferenças conceituais e operacionais bastante distintas. Por exemplo, alguns estudos entendem que a família, para auxiliar no desenvolvimento do filho, necessita essencialmente a aquisição de conhecimento técnico de intervenções (OLIVEIRA, 2016, p. 54).</p>	<p>diagnóstico for realizado para que as intervenções médicas e escolares sejam devidamente desenvolvidas. Nesse percurso, o empoderamento familiar é fundamental, tendo em vista que as ações da família devem estar coordenadas em conjunto com os demais profissionais que atuam em benefício dos alunos com TEA. Assim, os pais devem também ser foco das ações do ensino escolar, tendo em vista que o que fizerem em muito contribui com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e dos pais de um aluno com essa especificidade.</p>
<p>14 FIEIRA, Jaqueline Tubin. Desenvolvimento Psicosssexual na Criança com Autismo no Espaço Educativo: um estudo empírico-bibliográfico à luz da psicanálise. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná. Francisco Beltrão, 2017.</p>	<p>Uma contradição, advinda da nossa pesquisa de campo, foi em relação à falsa crença, dos professores, de que eles não estão educando sexualmente. Sabemos que a educação sexual ocorre nas atitudes e nas falas dos professores, em relação aos assuntos pertinentes à sexualidade. Portanto, quando se recusam em responder os questionamentos dos alunos, evitam falar sobre assuntos de cunho sexual ou, ainda, proibem alguma atitude de manifestação da sexualidade, eles estão educando sexualmente, mesmo sem intenção, e de forma repressora. Com tais comportamentos, ensinam aos alunos, o que não se pode falar e 183 reforçam os estereótipos sociais de repressões sexuais.</p>	<p>Compreender o Autismo é fundamental para poder lidar com o autista sem minimizar as sensações e sentimentos que ele possui. Um dos aspectos que comumente não entra sequer em discussão é a sexualidade infantil, bem menos quando se refere à educação sexual, e em um número ainda mais restrito, se referente a um infante autista, todavia, por meio da psicanálise, é possível discutir e entender essas nuances a fim de lidar adequadamente com a questão, oferecendo tratamento adequado de cada situação que envolve os infantes com TEA. É deveras complexo discutir esse tema até mesmo com os docentes devido não ser um assunto comumente dialogado, por isso o valor de intervenções como estas que possibilitem margem de discussão. Destaca-se, assim,</p>

	<p>Portanto, continuam perpetuando preconceitos históricos e culturais, em relação à sexualidade infantil e, a sexualidade no autista. [...] Entendemos que a sexualidade, por ser um tema tabu e repleto de preconceitos históricos, constituiu-se como uma temática proibida na formação acadêmica e social destes professores. Contraditoriamente, mesmo os professores da APADV tendo graduações e especialização na área da educação inclusiva, eles relataram que a temática do Autismo, da sexualidade, da sexualidade infantil e da educação sexual, não se constituiu como conteúdos formais abordados em sua amplitude. Por conseguinte, a educação sexual, no espaço educativo investigado nesta pesquisa, é fortemente enraizada nos valores morais, repressores e que respondem os interesses de dominação do capitalismo. Observamos que os professores relatam dificuldades, para trabalhar os assuntos relacionados à sexualidade com os alunos autistas. Eles alegam sentimentos de angústia e despreparo, para abordar este assunto no espaço educativo. As incertezas em relação 'ao como falar', 'ao que falar' e 'a hora certa' são inúmeras no discurso dos professores. Percebemos que os professores, constantemente reforçavam a complexidade de abordar a sexualidade, justificadas pelas particularidades do Autismo infantil. Muitas vezes, os professores utilizaram o argumento de que o trabalho com crianças e com crianças autistas, não possibilita a realização da educação sexual formal. Salientamos um discurso, fortemente enraizados no senso comum, que permeiam os mitos e tabus em relação à sexualidade das pessoas com deficiência (FIEIRA, 2017, p. 182-183).</p>	<p>ainda, a necessidade de uma formação docente cada vez mais ampla e que possibilite uma reflexão aos docentes a fim de que refletir e discutir seja algo constante no tato com os alunos, todos eles.</p>
--	---	---

<p>15 MONTE, Barbara Terra do. Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2015.</p>	<p>Vozes olhadas, faladas, gesticuladas e interpretadas, que resplandecem um novo/outro cenário de interação e participação – modos singulares de ser e de estar. Um trampolim para a inclusão, para conceber a cultura em uma perspectiva para além das impostas pela sociedade, um jeito de partilhar desejos, prazeres e saberes – uma linguagem que entre imagens se fez potente! (MONTE, 2015, p. 187).</p>	<p>Observa-se que uma das principais formas de inclusão é o planejamento estratégico que possibilite a interação dos alunos com deficiência no convívio escolar, quaisquer que sejam as estratégias que não possibilitem, em nenhum momento, a interação desses indivíduos, não estão de fato fomentando a inclusão escolar. Essa interação é possibilitada por estratégias diversas de comunicação e uso de recursos diversos, tecnológicos inclusive, todos, devidamente adaptados por meio de uma mediação eficiente, de um docente devidamente instruído. A inclusão escolar parte aí do pensamento de um aluno agente, com protagonismo em sua educação.</p>
<p>16 ALMEIDA, Tania Santana de. A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2016</p>	<p>O uso de meios de comunicação para manter a troca de conteúdos necessários para a família e a escola não é utilizado por todos, o que danifica a relação entre essas duas instituições, essenciais no desenvolvimento do aluno. Um dos meios de comunicação citados por todos é a agenda, que não deve ser vista pelos professores e pais como item obrigatório na lista de material escolar, e sim como um meio de ajudar a escola e também os pais na troca de informações acerca da rotina e mudanças do estudante e da também escola. Quando somente uma das partes envolvidas encaminha dúvida/questionamentos por meio de agenda e bilhetes e não recebe o retorno, a comunicação não é bidirecional e recíproca, logo, descumpre sua função comunicativa. Para que isso ocorra é necessária a participação de duas partes (emissor e receptor). Se a agenda é um instrumento para comunicação escola-casa incorporado pela escola, é justo que se faça evolução do aluno em especial ao aluno com TEA (ALMEIDA, 2016, p. 57).</p>	<p>A comunicação entre as instituições máximas da formação dos alunos com TEA é fundamental, a saber, escola-família. A plena interação entre essas instituições pode em muito, promover os ganhos do ensino de estudantes com TEA, refletindo na melhor inclusão escolar. Para a efetivação dessa comunicação podem ser utilizados recursos acessíveis e simples, como a agenda escolar, para a manutenção de uma comunicação diária.</p>

<p>17 CANDIDO, Flavia Ramos. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no Atendimento Educacional Especializado a estudante com Autismo em escola pública do Distrito Federal. Mestrado em Educação, Universidade De Brasília, Brasília, 2015.</p>	<p>O estudo apontou para a necessidade de se investir na formação do professor que atua em SRM para o uso de Tecnologias Assistivas, em especial, para o uso específico do <i>software</i> GRID 2 e sinalizou para a necessidade de formação de professores das salas comuns (regulares) para utilização de Sistemas de Comunicação Alternativa na sua prática pedagógica com estudantes com Autismo. (CANDIDO, 2015, p. 6).</p>	<p>A formação docente, mais uma vez, assume o papel principal das discussões a serem tematizadas nas academias, tendo em vista seu valor fundamental para a evolução da melhoria do ensino. Para isso, todos os recursos e estratégias devem ser integrados a fim de que a prática pedagógica seja cada vez mais eficaz e adaptada à realidade dos alunos autistas, ou com qualquer especificidade que a escola possa lidar, integrando e aperfeiçoando o ensino escolar inclusivo.</p>
<p>18 OLMEDO, Patricia Blasquez. Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.</p>	<p>Evidencia-se a necessidade de mais investigações, com um período maior de intervenção, para verificar os efeitos da aplicação de programas de formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA. Por fim, consideramos que para garantir a qualidade e a eficácia da inclusão de crianças com Autismo, não orais ou sem fala funcional nas creches, é necessária uma rede de apoio, envolvendo contratação de profissionais, articulação de serviços, flexibilização e, principalmente, formação e ações colaborativas contínuas, com profissionais especializados no ambiente educacional (OLMEDO, 2015, p. 135).</p>	<p>A discussão efetiva e com ações acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, não tem uma longa história, tendo em vista que somente nas últimas décadas esse tema tomou as devidas proporções de discussão. O valor da discussão se detém, principalmente, pelo impacto que esse diálogo traz para a formação de professores e desenvolvimento de uma educação inclusiva. Diálogo que pode ser fomentado por pesquisas e tentativas de estratégias múltiplas, por meio da colaboração de diversos profissionais, para a melhor possibilitação da educação a todos.</p>
<p>19 NAPOLES, Ricardo Alain Leyva. Contribuições da psicanálise para um novo enfoque na relação fisioterapeuta – paciente. Mestrado em Educação, Universidade De Brasília. Brasília, 2015.</p>	<p>A garantia do direito e a preservação da saúde representam uma questão crítica na atual conjuntura socioeconômica. Nesse ínterim, entender a relação entre profissionais e usuários é de suma importância para o efetivo atendimento das pessoas que procuram pelos serviços de saúde. Esse desafio demanda alterações necessárias à formação acadêmica e profissional do fisioterapeuta com o propósito de aproximá-lo a real demanda de seus usuários. a psique expressa a essência de cada sujeito, o estilo de vida e os determinantes sociais que influenciam</p>	<p>É através do contato com o usuário que os problemas se evidenciam, nesse sentido, é fundamental que se criem possibilidades de diálogos e avaliação dos diálogos entre profissionais usuários dos sistemas, para em seguida criar programas de formações para esses profissionais conforme as necessidades dos usuários.</p>

	<p>diretamente sobre a saúde, assim como, um feedback importante para o tratamento das doenças de maneira geral; o reconhecimento da singularidade e subjetividade do paciente é essencial para o sucesso e resolução do processo terapêutico; as condições saúde-doença requerem um conhecimento de nossas próprias capacidades e limitações para negociar com a psicossomática implícita nesses processos; a pesquisa nos indica a necessidade de repensar a formação do fisioterapeuta para a aplicação prática do conteúdo trabalhado e não apenas a teorização mecânica de conceitos carentes de sentido e de significado no contato real com os usuários (NAPOLES, 2015, p. 6).</p>	
<p>20 TOGASHI, Claudia Miharu. A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação. Mestrado em Educação, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.</p>	<p>A comunicação é uma das peças do quebra-cabeça e, para a inclusão escolar acontecer de forma plena e eficaz, é preciso que todas as peças se encaixem harmoniosamente. O conjunto final deve ser o jogo montado por completo, sem falhas ou buracos. Apesar de ter usado o jogo como um comparativo ao processo, a inclusão escolar não deve ser levada como tal, mas como um direito de todos os cidadãos que participam do processo educacional. Os estudos apresentados no presente trabalho são fundamentais na medida em que contribuem para reforçar o papel da comunicação na inclusão de indivíduos com TEA no sistema regular de ensino. Além disso, oferecer recursos e meios alternativos que possam substituir ou ampliar a forma de interagir é benéfico não somente aos usuários da CAA, como para todos que pertencem ao mesmo meio social (TOGASHI, 2014, p. 86).</p>	<p>A implementação de recursos e estratégias para a melhoria de uma educação inclusiva deve sempre estar no foco da discussão e prática das acadêmias, para a efetivação dessas práticas são necessárias cada vez mais experimentações nas escolas. Destaca-se o valor de estudos que priorizem a comunicação com alunos com TEA, a fim de entender quais estratégias geram bons resultados, que poderão ser implementadas e adaptadas a outros alunos com deficiências semelhantes, em especial para promover contribuições ao ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, por meio de estratégias que utilizem a Comunicação Alternativa e Ampliada com o fito de fomentar a Inclusão Escolar.</p>
<p>21 MEYER, Larissa Karen da Costa. A compreensão</p>	<p>A contribuição deste trabalho, além de atingir os seus objetivos iniciais, foi a criação de uma</p>	<p>É preciso ter consciência dos desafios a serem enfrentados ao se falar em educação inclusiva para</p>

<p>de leitura e a teoria da mente em crianças com Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Do Vale Do Sapucaí. Pouso Alegre, 2018.</p>	<p>bateria de atividades avaliativas para a compreensão leitora de crianças com TEA e diferentes atividades práticas que podem ser aplicadas em contextos de aprendizagem e no cotidiano escolar para crianças com TEA ou não de forma a se trabalhar a ToM e a compreensão de leitura. No entanto, todo e qualquer estudo apresenta limitações, neste caso o número restrito de crianças pode ser uma dificuldade para a generalização dos dados. O que leva a sugestão de que novos estudos sejam realizados de forma complementar e validar os dados aqui discutidos. (MEYER, 2018, p. 129).</p>	<p>alunos com TEA. Principalmente na questão de entender a cognição, habilidades e comportamentos desses alunos, nesse sentido a teoria da mente ganha foco como possibilidade de entendimento para criar intervenções que possibilitem uma efetiva inclusão escolar. Essas intervenções, podem, se bem embasadas, contribuir com melhorias no ensino para crianças com TEA.</p>
<p>3 Descritores: Autismo and Escola</p>		
<p>Referências</p>	<p>Excerto</p>	<p>Comentário</p>
<p>1 SILVA, Luiz Elcides Cardoso da. A ontoepistemogênese de crianças autistas através da utilização de tecnologias touch. Mestrado em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. 2016.</p>	<p>Estudar o Autismo a partir de um paradigma que junta o que foi separado pela ciência possibilita que possamos pensar em práticas sem pré-requisitos, em ações em que o autista antes de qualquer coisa seja visto como um sujeito, como uma criança, potente de aprendizagens, desejos e necessidades (SILVA, 2016, p. 8).</p>	<p>É preciso um olhar específico para compreender o que pode contribuir para uma educação que seja humana e inclusiva aos autistas devido entender suas especificidades biológicas. É visível a importância do conhecimento contínuo e reflexão acerca do Autismo.</p>
<p>2 FREITAS, Vivianne Cristinne Marinho. Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Pará. Belém, 2015.</p>	<p>A avaliação tem sido usada, há muito tempo, como mecanismo de exclusão e de classificação identificando aqueles que aprenderam e, na educação especial, separando os “normais” dos “não-normais”. Nesse sentido, acreditamos que é necessária uma (re)significação da avaliação tanto no campo da escola comum como na sua aplicação na educação especial. Não podemos manter a avaliação como vem sendo concebida, que se limita a classificar os alunos, dentro de uma visão estática no tempo/espço, pois esse tipo de avaliação se constituiu em um entrave na implementação da inclusão e que precisamos suprimir esse caráter</p>	<p>Chama atenção, na pesquisa, a grande evidência para a continuidade de carência quanto à formação continuada de docentes, que possibilitem um conjunto de ações integradas entre família e escola, assim como a necessidade de variedade de formas de avaliação para alunos com Autismo.</p>

	classificatório e instrumentalista (FREITAS, 2015, p. 157).	
3 TAMBARA, Marli Palomares. Narrativas de mães de crianças com os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) acerca das primeiras experiências escolares de seus filhos. Mestrado em Educação, Universidade Cidade De São Paulo. São Paulo, 2017.	A ausência da linguagem e o alheamento fazem com que o trabalho a ser realizado pela escola e especificamente pelo professor se afaste do que é prescrito pela pedagogia tradicional. Acrescente-se a isso a existência de graus variados de Autismo que se singularizam ainda mais em cada sujeito e, em função disso, passou a ser entendido como um espectro. Há, inclusive, muitos autores que discutem se a inclusão escolar seria possível para os autistas mais severos, dada a complexidade do quadro. Sendo assim, observa-se que o processo de aprendizado pode tornar-se mais ou menos complexo e, como consequência, também a inclusão escolar desses alunos (TAMBARA, 2017, p. 182).	Fica evidente na pesquisa a necessidade de diálogo entre família e escola, uma vez que ambas são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem de crianças com TEA, e a questão da sensibilidade da família em um momento tão fundamental quanto à entrada dessas crianças na escola. Destaca-se, ainda, a necessidade de formação aos profissionais que lidam diariamente com as crianças na escola, como fito de possibilitarem ensino adaptado e de qualidade, por meio de uma mediação eficaz.
4 PEREIRA, Debora Mara. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do espectro do Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Natal 2014.	O que define a qualidade da educação e favorece a permanência de educandos com deficiência na escola regular é a qualidade de experiências de aprendizagem cotidianas ofertadas. Essas experiências poderão ser viabilizadas por diversos fatores, dentre eles, a prática colaborativa entre os agentes que trabalham e se preocupam com a Educação Inclusiva e especial; o envolvimento de equipes multidisciplinares, o desenvolvimento de políticas que contemplem, de forma efetiva, a inclusão; o uso de metodologias apropriadas de ensino; a divulgação de experiências bem sucedidas na área; a diversificação dos procedimentos avaliativos e a cooperação entre os alunos, que ao auxiliar seus colegas estarão aprendendo (PEREIRA, 2014, p. 135).	Os aspectos mais relevantes da pesquisa estão voltados para a atenção especial às individualidades dos alunos com TEA. Fica o chamamento à adaptação das práticas voltadas para a aprendizagem, com o fito da melhoria do ensino e da aprendizagem. A inclusão, então, se faz a partir de um redimensionamento das ações que podem possibilitar a inserção de cada um no processo de ensino.
5 SOUZA, Renata do Monte Ferreira de. Análise dos	A investigação foi realizada numa escola pública Federal, na cidade do Natal/RN.	A formação docente vem sempre saltando aos olhos como fator imprescindível para a melhoria de

<p>efeitos de estratégias sensoriais para um aluno com Autismo na sala de aula regular: contribuições da Terapia Ocupacional. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Natal, 2017.</p>	<p>Participaram do estudo um educando com Autismo, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, e duas professoras titulares do referido aluno. [...] Os resultados quantitativos e qualitativos do estudo indicaram efeitos positivos na formação docente, desenvolvida por meio da consultoria colaborativa entre a terapeuta ocupacional e professoras; bem como na utilização das estratégias sensoriais e respostas do educando. Concluiu-se destacando a importância do trabalho do terapeuta ocupacional, embasado na consultoria colaborativa, no contexto educacional inclusivo, bem como da necessidade da realização de outros estudos para a validação dessa prática (SOUZA, 2017, p. 5).</p>	<p>um ensino inclusivo, haja vista que novas estratégias devem sempre ser implementadas, com o objetivo da ampliação da qualidade do ensino. Como aspecto também relevante para a qualidade do ensino está o trabalho multidisciplinar e colaborativo entre vários profissionais para promover o melhor ensino possível aos que mais necessitam de adaptação para que ocorra a inclusão.</p>
<p>6 MOSCHINI, Rosanita. Envolvimento parental no contexto da Educação Infantil e séries iniciais de alunos com Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2014.</p>	<p>Os resultados mostram que, dentre as práticas de envolvimento parental, destaca-se a comunicação escola-casa, a qual é percebida pelas mães como insuficiente, enfraquecendo a relação de confiança entre esses contextos. Quanto ao apoio da escola às mães para favorecer a aprendizagem dos filhos, observou-se que as orientações dos professores são mais centradas nos déficits dos alunos do que em seus recursos. Por fim, o modelo de envolvimento parental se mostrou adequado para a compreensão desse fenômeno na realidade brasileira (MOSCHINI, 2014, p. 6).</p>	<p>A relação família-escola evidencia-se como um fator de fundamental importância para o desenvolvimento da educação inclusiva, sem a participação efetiva.</p>
<p>7 PINHO, Mariana Campos. Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar.</p>	<p>Pensa-se ser importante argumentar que trabalhar com atividades lúdicas no contexto escolar poderá trazer benefícios para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem e assim corroborar com os princípios expostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação</p>	<p>As atividades lúdicas são fundamentais para a melhoria da inclusão escolar, principalmente em relação ao Autismo, tendo em vista que visam a comunicação, fortalecendo ou mesmo possibilitando a interação social e o aperfeiçoamento e ou desenvolvimento da linguagem escrita. Todos esses fatores corroboram para a alfabetização.</p>

<p>Mestrado em Educação, Universidade Federal De Pelotas. Pelotas, 2018.</p>	<p>Inclusiva, que adverte que todos poderão aprender e compartilhar seus saberes em um mesmo espaço, sem reforçar as dificuldades ou limitações individuais, mas, ao contrário, maximizando as potencialidades e oportunizando o desenvolvimento de competências e habilidades importantes na vida de todos os seres humanos (PINHO, 2018, p. 94).</p>	
<p>8 KUBASKI, Cristiane. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2014</p>	<p>Este trabalho investiga a inclusão educacional escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no município de Santa Maria, RS. A inclusão será analisada a partir de quatro indicadores: presença, participação, aceitação e aprendizagem dos alunos com TEA. [...] as estratégias utilizadas pelas professoras parecem favorecer a inclusão dos alunos com TEA em escolas regulares. Entretanto, ainda existem barreiras que impedem a participação e a aprendizagem desses alunos que se constituem como desafio ao processo inclusivo. Além disso, sugere-se que a inclusão seja investigada de modo mais amplo, considerando além da presença do aluno na escola, a forma como ele está participando, sendo aceito, aprendendo e sendo percebido no contexto inclusivo. (KUBASKI, 2014, p. 2014).</p>	<p>Por meio da constante pesquisa em escolas, é possível perceber as estratégias que de fato contribuem para a melhoria do ensino e da aprendizagem adaptados à realidade dos alunos com TEA, mas fica claro que para que a inclusão aconteça, o protagonismo desses alunos deve sempre ser pensado e planejado pelos docentes da maneira mais estratégica e viável possível.</p>
4 Descritores: Autismo and Aprendizagem		
Referências	Excerto	Comentário
<p>1 KELLER, Daiane dos Santos. Na ponta dos dedos: reflexões complexas entre cibernética e aprendizagem de crianças autistas. Mestrado em Educação, Universidade De Santa Cruz Do Sul. Santa Cruz do Sul, 2013.</p>	<p>De acordo com a perspectiva que venho articulando, a técnica não se limita a questões puramente materiais, mecânicas e objetivas, mas tem um sentido cognitivo e subjetivo profundo, na medida em que implica tecnologias pessoais. Um sujeito que se acopla com uma máquina digital transforma-se cognitiva, fisiológica, anatômica e subjetivamente. Ele já não é mais</p>	<p>O processo de educação escolar perpassa, entre outros, pelo objetivo de possibilitar o desenvolvimento da cognição dos alunos, em relação aos alunos com TEA, isso não é diferente, os métodos que são. Assim, estratégias diversas são utilizadas constantemente com o fito da ampliação das possibilidades de desenvolvimento dessa cognição, a exemplo a comunicação e a</p>

	<p>o mesmo, tampouco a anatomia de seu cérebro, que se modifica através da emergência de novas sinapses. [...] Os avanços de estudos relacionados à plasticidade cerebral apontam para a questão do toque – o quanto ele modifica posturas. Todavia, esse mecanismo foi muitas vezes negado, tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Não raro ainda ouvimos um velho e nem sempre válido ditado: “Olhe com os olhos, não toque em nada”, esquecendo que o tato, tantas vezes menosprezado e ignorado, pode contribuir significativamente para um processo de complexificação (KELLER, 2013, p. 54-55).</p>	<p>interação. Nesse sentido, as tecnologias vêm sendo constantemente utilizadas como aliadas, tanto <i>softwares</i> como <i>hardwares</i>, a exemplo atividades com telas <i>touch</i>, que podem em muito contribuir para a evolução do ensino dos alunos com TEA.</p>
<p>2 FOSCARINI, Ana Carla. A Intencionalidade de Comunicação Mediada em Autismo: um estudo de Aquisição de Gestos no Sistema SCALA. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2013.</p>	<p>Os resultados a serem apresentados mostram que o sistema SCALA contribuiu como forma constante de mediação integrada ao todo do sujeito. Dessa forma foram surgindo novos gestos, fomos significando cada olhar, apontar, sorrir, morder etc. Considerando nossos sujeitos como agentes intencionais, deixando-os serem atores nas interações, não somente interagentes passivos, ancorados pelo uso de materiais concretos, que levaram a ligação entre o representacional e o simbólico e, sobretudo nos conduziram a diversos e diferentes momentos de atenção e cenas de atenção conjunta, onde nossos sujeitos participavam de interações triádicas e se incluíam nelas (FOSCARINI, 2013, p. 6).</p>	<p>O ensino escolar inclusivo para alunos com Autismo tem se valido de estratégias múltiplas para possibilitar o desenvolvimento dos alunos, em todas as esferas semióticas, sons, imagens, a fim de que a comunicação se efetive. Como estratégias também se destacam os gestos com intencionalidade comunicativa, através de uma atenção conjunta, com o objetivo da melhoria do ensino.</p>
<p>3 OLIVEIRA, Calleb Rangel de. Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Pelotas. Pelotas, 2017.</p>	<p>A análise do processo de inclusão escolar realizada foi muito importante para identificar características e os desafios encontrados pelos professores, bem como entender como eles desenvolvem esse trabalho. A partir desse aspecto, constataram-se na prática que os professores se sentem despreparados, as dificuldades dos alunos geram dificuldades aos professores de Educação</p>	<p>A Inclusão escolar de alunos com TEA pode e deve acontecer nas mais diversas áreas do saber, por esse ângulo, a educação física está aliada a esse processo de inclusão. Para a efetivação de ações na educação física que visem a inclusão dos alunos com TEA é necessário um planejamento adequado das atividades a fim de adaptá-las à realidade dos alunos, possibilitando a eles momentos de interação e participação ativa nas</p>

	<p>Física em pensar formas e adaptações para o desenvolvimento de seu trabalho. Identificou-se que apesar de os alunos com TEA estarem frequentando a escola regular comum já há algum tempo, os professores ainda se sentem perdidos, perdendo oportunidades de explorar os objetivos da Educação Física com esses alunos e promover seu desenvolvimento. Esse aspecto é preocupante, uma vez que os alunos com TEA precisam ter condições de ensino que oportunizem seu desenvolvimento e não só sua integração no espaço escolar. Com isso, é necessária uma maior estruturação de planos de ensino e comprometimento por parte dos professores bem como a continuidade e aumento de cursos de formação específicos na área de inclusão e TEA que auxiliem os professores com conhecimentos e práticas, fornecendo subsídios necessários para a inclusão (OLIVEIRA, 2017, p. 1).</p>	<p>atividades escolares. Um dos aspectos que soou mais importante para esse processo é a formação dos docentes para a realização efetiva dessa questão.</p>
<p>4 ARAÚJO, Gisele Silva. Educação e Transtorno do Espectro Autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2018.</p>	<p>Considerou-se, a partir da fala dos participantes que os benefícios e os malefícios estão intrinsecamente envolvidos com (ou) a falta de planejamento de recursos e de estratégias, que considere as especificidades e características universais desses estudantes. Na Etapa 3, 26 elementos foram confirmados, 19 foram ampliados e 10 novos elementos foram identificados, por meio de um Grupo Focal, constituído por oito participantes das áreas clínica, pedagógica e tecnológica. Os principais achados dessa etapa corroboraram a necessidade do planejamento dos recursos, estratégias e ambiente para o trabalho com jogos e com Autismo (ARAÚJO, 2018, p. 5).</p>	<p>Os estudos sobre o Autismo em relação à educação inclusiva têm avançado bastante com a ajuda de algumas estratégias e recursos de ensino que corroboram com o desenvolvimento dos alunos com TEA, a exemplo, os jogos digitais, que funcionam como tecnologia assistiva. Como exemplificação desse processo benéfico. Assim, percebe-se o valor das estratégias de apoio educacional à educação especial que vida a inclusão de alunos com TEA.</p>
<p>5 COSTA, Luciane Silva da. Escolarização de crianças com</p>	<p>Tome-se, por exemplo, oportunizar momentos de interação com os pares e alcance do melhor rendimento escolar.</p>	<p>Por meio de estudos específicos, é possível compreender e intervir de maneira mais pontual e eficaz na realidade dos alunos com TEA. A</p>

<p>Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. Mestrado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2016.</p>	<p>Quais seriam os subsídios didáticos e metodológicos para o alcance desses objetivos e como seriam os desenvolvimentos pedagógico dessas ações? Quais as potencialidades interativas do estudante com TEA a serem percebidas, em prol de sua escolarização? [...] Conclui-se que este estudo possibilitou tanto a identificação de como ocorre a comunicação família/escola como também indicações de subsídios necessários para qualificar a prática pedagógica para a lida com estudantes com TEA. Salienta-se ainda a necessidade de investigações complementares a esta acerca do reconhecimento das potencialidades e dificuldades presentes em cada protagonista do processo de inclusão de estudantes com TEA (COSTA, 2016, p. 42, 43).</p>	<p>escolarização desses alunos é um processo que encontra diversas dificuldades, mas que podem ser superadas com uma prática pedagógica organizada e voltada para a inclusão escolar. Os docentes nesse quesito possuem centralidade no processo devido ao valor da mediação eficaz que efetivam, por isso a necessidade de formação constante desses profissionais.</p>
TESES		
1 Descritores: Autismo and Prática Pedagógica		
Referências	Excerto	Comentário
<p>1 SANTOS, Emilene Coco Dos. Os Alunos com Autismo no Primeiro Ano do Ensino Fundamental e os Movimentos de Construção das Práticas Pedagógicas. Doutorado em Educação, Universidade Federal Do Espírito Santo. Vitória, 2017.</p>	<p>Os participantes da pesquisa destacaram: a falta de preparação para atuar com os alunos com Autismo, resultado da limitação na formação inicial e continuada; a dinâmica turbulenta da escola diante das demandas de alunos com deficiência, com problemas no acompanhamento das famílias e os que não acompanhavam o ritmo da turma; a falta de pessoas para apoio nas salas de aula; e os poucos momentos de planejamento coletivo. (...). A pesquisa contribuiu para os professores se perceberem de maneira mais intensa como sujeito essencial no processo de apropriação de conhecimento pela criança com Autismo, assumindo a intencionalidade e</p>	<p>Percebe-se a falta de planejamento sistematizado e coletivo do professor para uma prática pedagógica que seja direcionada ao aluno com TEA. Planejamento através da observação e registro do dia a dia desse aluno no contexto escolar, para que se possa conhecer as suas necessidades e seus saberes.</p>

	<p>sistematicidade de sua ação, ampliando as possibilidades de aprendizagem dessa criança. (...). Esta pesquisa apontou que é importante que a escola contribua para a criação de condições que permitam: o planejamento coletivo e individual dos professores; a gestão democrática; a participação da família; a discussão sobre o currículo; a materialização do Projeto Político-Pedagógico; a construção de um plano de ação coerente com o contexto escolar e social; as condições de avaliação, enfim, pontos que compõem a trama multideterminada da escola (SANTOS, 2017, p. 179, 183, 184).</p>	
<p>2 GUARESCHI, Tais. Inclusão Educacional e Autismo: um Estudo sobre as Práticas Escolares. Doutorado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2016.</p>	<p>Por meio da análise dos documentos escolares emergiram três outros elementos, que apareceram de forma recorrente na narrativa das professoras. O primeiro diz respeito aos tempos e espaços na dinâmica pedagógica. (...) No que tange ao segundo elemento, a figura do profissional de apoio, observei que a atuação dos estagiários, bastante importante na inclusão desses alunos, (...). O terceiro elemento que perpassou a escrita dos pareceres e dos planos de atendimento educacional especializado das professoras dizia respeito à interação com os colegas (...). Acredito que na inclusão de alunos com Autismo é necessário que se produzam torções na operacionalização das práticas escolares, de forma que estas não se centrem somente em conteúdos canônicos, mas contemplem produções que enlacen esses sujeitos aos outros e ao universo simbólico. Dessa maneira, abrem-se possibilidades de construções de práticas escolares próprias</p>	<p>Percebe-se que para que essa inclusão possa acontecer há a necessidade de vários aspectos. Precisa-se investimento do poder público para que as escolas e profissionais estejam preparados para receber esse aluno. Criando possibilidades para que o profissional conheça o TEA e crie estratégias e planos de atendimento que adeque esse aluno em sala de aula.</p>

	a cada instituição (GUARESCHI, 2016, p. 165, 166).	
3 OLIVEIRA, Renata Imaculada de. Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. Doutorado em Educação, Universidade Federal Do Espírito Santo. Vitória, 2014.	É importante destacar que as narrativas mostram que inclusão escolar ainda parece ficar à mercê da boa vontade de alguns professores e profissionais da escola que se sensibilizam com os alunos nessa condição. Este fato se mostra um paradoxo mediante ao princípio que rege a filosofia da inclusão escolar que preconiza a transformação da escola em atenção as singularidades de todos os alunos, garantindo a aprendizagem e o seu desenvolvimento. [...] Esta é uma das funções que a escola deve desempenhar, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes não discriminatórias frente à deficiência. A pesquisa realizada demonstra a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido de promover a inclusão no contexto do IFES. Contudo, também mostra as dificuldades para efetivá-los, ressaltando a necessidade de a Instituição pensar a si mesma no sentido da implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos. A escuta do aluno com deficiência apontou para caminhos pelos quais a inclusão pode ser viabilizada, que vão desde a valorização da experiência vivida até a escuta e o diálogo como dever profissional e ético, de modo a alcançar uma educação emancipatória (OLIVEIRA, 2014, p. 231).	A discussão chama a atenção devido partir da especificidade de cada aluno, a singularidade é o que os distingue e torna únicos. Nesse sentido, o percurso escolar de cada um se constitui, nas suas particularidades. No ensino de jovens e adultos com deficiência, essa abordagem mais pessoal tem um caráter fundamental por impulsionar a adesão dos alunos através da valorização dos mesmos. A escola, em sua unidade, possui então contribuição inestimável para a inclusão, tendo em vista que suas ações locais podem influenciar nas conquistas dos alunos, no sentido das possibilidades que oferece aos mesmos de alcançarem seus objetivos, através do desenvolvimento de competências e habilidades possíveis ao máximo.
2 Descritores: Autismo and Inclusão Escolar		
Referências	Excerto	Comentário
1 MAROCCO, Vanessa. Herdeiros da humanidade:	Parece-me que o principal incômodo que os sujeitos com Autismo geram não são os	Uma das principais características dos sujeitos com Autismo é a dificuldade ou ausência de

<p>o fenômeno sujeitos com Autismo. Doutorado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2017.</p>	<p>gritos, birras ou movimentos estereotipados, não é nem mesmo o fato de não falar em muitos casos, mas da possibilidade de viver de outra forma. É preciso considerar que a humanidade construiu padrões mentais assegurados pela fala, pela escrita, pelas moralidades e pelo controle do corpo e sobre esses ideários, os sujeitos com Autismo foram capturados apenas parcialmente. Muitos deles não falam e nem escrevem, não compreendem moralidades e seus corpos são inquietos. Com isso, os processos civilizatórios que construímos para assegurar certas formas de ser humano tornaram-se instáveis. Nesse processo, industrializamos o planeta, prolongamos a vida, matamos, conquistamos territórios, o comércio, a fala e a escrita. Levamos a linguagem a um padrão de comunicação e, através de tais escolhas, a humanidade parece estar desorientada sobre quais caminhos seguir. Os sujeitos com Autismo reforçam essa desorientação, pois fogem de nosso controle. É a partir desse “fora do controle” que penso ser importante a heterogeneidade dos sintomas e etiologias realizadas sobre o diagnóstico do Autismo (MAROCCO, 2017, p. 179).</p>	<p>linguagem, assim, na educação escolar, o desenvolvimento de atividades interventivas em torno desse aspecto é constante, com o fito do maior desenvolvimento possível da comunicação desses sujeitos. Dessa maneira, destaca-se a necessidade de criação de possibilidades para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, sejam atividades ou mesmo oportunidades diversas. Destaca-se a necessidade de um posicionamento empático dos docentes com o fito da melhoria da educação para o aluno com TEA.</p>
<p>2 OLIVEIRA, Anie Coutinho de. Identificação precoce de sinais de risco de Autismo: o risco do risco. Doutorado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2017.</p>	<p>A questão problemática que observamos não está em detectar sinais que possam nos atentar que o desenvolvimento de um bebê não está ocorrendo como o esperado – e isso é diferente de afirmar que o desenvolvimento humano deve seguir um padrão. Longe disso! Entendemos que o problema está em muito precocemente dar nome àquilo que ainda não está estruturado, pois, assim, o perigo que se corre é de a</p>	<p>O número de alunos com Autismo sendo matriculados na escola regular tem crescido e, com isso, o levantamento constante sobre a educação especial de alunos com TEA. Nesse viés, um dos aspectos mais relevantes em torno dessa questão é a identificação precoce dos sinais de risco desses infantes. A intervenção pode ser mais eficaz à medida que o mais cedo possível o TEA for identificado, por isso o esforço na identificação e necessidade de levantamento das questões que são mais usuais na identificação do TEA.</p>

	<p>categoria nosológica em que — se encaixam os sintomas passar a ser o nome do sujeito e este, por sua vez, passar a ser aquilo que o olhar biomédico determinou. Em meio ao crescente número de matrículas de alunos que são identificados como aqueles que apresentam Autismo, percebe-se que a síndrome tem sido associada, frequentemente, à dimensão da prevenção e da busca por mudança comportamental. Tais perspectivas têm ocupado importante espaço nas dinâmicas de formação de educadores. Podemos observar que a escola, por meio de iniciativas que se aproximam da medicalização, tem investido na normalização de tais alunos. Fenômeno muito parecido àquele que ocorreu com o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) nos anos 2000 (OLIVEIRA, 2017, p. 127).</p>	
<p>3 DAMBROS, Aline Roberta Tacon. Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo. Doutorado em Educação, Universidade Estadual De Maringá. Maringá, 2018.</p>	<p>Não há como questionar a inclusão nem na perspectiva filosófica nem política, pois de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira. Observamos que esse avanço não acompanhou, em muitos casos, a qualidade de ensino nas escolas inclusivas. Permanece ainda a visão de uma educação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, visão essa oriunda do neoliberalismo. Priorizasse o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais e, especificamente, para a educação de alunos com NEE, muitas vezes, o atendimento não se desvincula de uma postura assistencial. De forma geral, tanto a educação especial, quanto o ensino regular se encontram na posição de secundarizar a</p>	<p>É fundamental pensar as políticas públicas voltadas para a efetivação da inclusão escolar, especificamente aos alunos da educação especial. A escola regular enfrenta dificuldades para o oferecimento devido do ensino a esses alunos, por isso a necessidade de fomentar as discussões a fim de ampliar ações de políticas públicas, ou mesmo efetivá-las para que haja de fato a inclusão dos alunos da educação especial e não apenas uma inserção dos mesmos no ambiente regular de ensino, mas sem estratégias que os contemplem de fato.</p>

	<p>ciência e a apropriação conceitual. Salvo iniciativas isoladas e precursoras que podem ser constatadas no atendimento educacional de alunos ao longo da história brasileira. Acreditamos que diante da hegemonia do capital e de desigualdade posta, a educação deve atuar na instrumentalização científica para essa classe minoritária. Esse reforço é imprescindível, para que a escola não minimize suas ações a conhecimentos espontâneos (DAMBROS, 2018, p. 114).</p>	
3 Descritores: Autismo and Escola		
Referências	Excerto	Comentário
<p>1 ALVES, Marcia Doralina. Alunos com Autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização. Doutorado em Educação, Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos. São Leopoldo, 2014.</p>	<p>A pesquisa detectou que a socialização de alunos com Autismo é a principal dimensão trabalhada pelos professores e que o fato desses alunos “não realizarem as atividades como os demais”, faz com que o professor busque, na maioria das vezes, um diagnóstico que reitere esse posicionamento, sinalizando para um aluno com poucas condições de aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Veremos que a escola é resultado de uma construção histórica que nasceu na Modernidade e que apesar de um discurso inclusivo, apresenta-se na contemporaneidade com lacunas para trabalhar com alunos com Autismo, firmando-se como um espaço que exclui aqueles tidos como “anormais” (ALVES, 2014, p. 7).</p>	<p>Observa-se o movimento pela escolarização de alunos com Autismo na escola regular, ação está proporcionada pela universalização da educação. Nesse sentido, se efetivam algumas ações através de práticas pedagógicas baseadas em políticas públicas de inclusão escolar de alunos com Autismo. A saber, o fomento de ações de socialização e a disseminação de formação aos docentes para que não haja a rotulação e abandono dos alunos com deficiências.</p>
<p>2 CANABARRO, Renata Corcini Carvalho. Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro</p>	<p>Estes achados contribuem para a compreensão de que há indícios da relação da ação docente, decorrentes do processo de consultoria colaborativa com a qualidade no processo de inclusão de alunos com TEA. Porém,</p>	<p>Chama a atenção nessa pesquisa a autoeficácia docente e a necessidade da mesma, tendo em vista a importância do docente para a efetividade da inclusão escolar dos alunos com TEA, através de uma consultoria colaborativa com o intuito do fortalecimento e da</p>

<p>Autista. Doutorado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2018.</p>	<p>também se entende que os múltiplos estímulos que podem interferir no processo de inclusão do aluno com TEA, estimulados pela própria docente, não possibilitam atribuir as mudanças identificadas unicamente às ações da professora de educação especial, portanto, assume-se a proposição relacional e não causal (CANABARRO, 2018, p. 183).</p>	<p>reflexão acerca da autoeficácia docente, fator que contribui efetivamente para a inclusão escolar de alunos autistas.</p>
<p>4 Descritores: Autismo and Aprendizagem</p>		
Referências	Excerto	Comentário
<p>1 SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com Autismo. Doutorado em Educação, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.</p>	<p>A revisão de literatura sinalizou a importância de realização de estudos empíricos na escola e problematização das práticas pedagógicas realizadas na sala regular, já que a maioria dessas professoras não escolheu ser professoras de crianças com necessidades educacionais Especiais (NEE), assumiram esse papel por imposição do contexto profissional. (...) assim entendido, percebemos necessidades de mais estudos que documentem a prática de inclusão escolar de alunos com TEA; modos de prover contextos escolares que favoreçam, mesmo em condições humanas diferentes, mais crianças participando deles, aproximação entre pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos, a fim de que a produção científica esteja presente na escola (SOARES, 2016, p. 167, 168, 171).</p>	<p>Sente-se a necessidade de mais apoio as escolas e professores para que essa prática aconteça. É visível a necessidade formativa dos docentes para que práticas adequadas e adaptadas sejam realizadas no intuito de uma educação inclusiva. Para isso, é fundamental mais estudos e apoio do poder público e das secretarias de educação para que envolvam toda a comunidade, que tenha vínculos com a escola, possibilitando esclarecimento quanto às melhores práticas e atuação direcionadas no sentido do crescimento e colaboração das práticas de inclusão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

**Apêndice B – Quadro 2 – Narrativas das práticas pedagógicas no período de
2012 a 2020 - CAPES/MEC (07 Dissertações e 04 Teses)**

DISSERTAÇÕES
<p>REFERÊNCIA 1- PINTO, Sulamyta da Silva. Práticas pedagógicas e o sujeito com Autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Fenomenologia.</p>
<p>RESUMO: <i>Pinto (2013) propôs, em seu estudo, analisar as práticas pedagógicas direcionadas a um educando do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Cariacica. Identificando quais as concepções que os educadores possuíam acerca da temática do Autismo e da educação inclusiva, e observar as relações estabelecidas entre educadores e educandos, bem como os aspectos da socialização do sujeito com os demais colegas de turma e professores. O estudo de foco fenomenológico se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia se baseou no estudo de caso fenomenológico. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se análise documental e registro fotográfico. Os resultados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas e registro de diário de campo, na referida escola, apontaram que a proposta da educação inclusiva ainda passa por muitos desafios e constataram um grande desconhecimento a respeito do Autismo, reduzido numa visão estereotipada do sujeito, ainda, um baixo investimento nas relações com o educando nos momentos lúdicos. Considerou a necessidade de um planejamento sistematizado do professor e de prática educativa direcionada ao educando com Autismo, a necessidade de uma prática pedagógica, através da observação e registro rigoroso do cotidiano vivido no contexto escolar, para que se possa conhecer as suas necessidades.</i></p> <p>PROFESSORES: Aula Professor Thales (Ed. Física) <i>João participou da brincadeira, inclusive tendo a oportunidade de jogar a bola também. O segundo jogo era formado pela organização das crianças em roda e o professor ao centro, passava a corda em movimentos giratórios e as crianças tinham de pular para não deixar que a corda encostasse em seus pés. Cada aluno que pisasse na corda deveria ir para o centro da roda e assumir o lugar do professor para girá-la. João, por ter pisado na corda algumas vezes teve também de ir para o meio da roda e comandar a brincadeira, que realizou sem muita dificuldade.</i> <i>Em seguida, o jogo proposto pelo professor foi o de pular corda e João novamente participou da brincadeira realizada sempre em duplas: duas crianças pulavam juntas a cada vez. Após este jogo, o professor distribuiu a bola para o grupo dos meninos e a corda para o de meninas. Neste momento, João se aproximou de mim, que estava sentada na arquibancada da quadra, e sentou-se no chão para calçar suas sandálias. Ao chamar por ele, o mesmo se encaminhou em minha direção e sentou-se ao meu lado. Perguntei-lhe por que não queria mais brincar com os colegas, e ele disse apenas que não queria; e, vendo que estava com a câmera nas mãos fotografando a turma na aula, olhou-a com interesse, então perguntei: “você sabe tirar foto?” E ele disse: “sei...”, novamente falei: “quer tirar fotos dos colegas brincando, eu te ensino...”, assim, vendo que ele queria, dei a câmera em suas mãos e mostrei onde devia apertar para bater a foto. Ele bateu duas fotos e logo atraiu a atenção de outros colegas que demonstraram interesse em tirar fotos também. (Diário de campo dia 06/08/12).</i> <i>Em outra ocasião da aula do professor Thales, devido à agitação da turma, o professor decidiu permanecer em sala de aula com os alunos. Então, pegamos diversos jogos, como jogo da memória, de encaixe, entre outros, para as crianças brincarem. O professor dividiu a turma em grupos e distribuiu os jogos. Em dado momento, percebi que os grupos se misturaram e alguns alunos também desenhavam e pintavam em seus cadernos.</i> <i>Notei também que o momento que deveria ser de jogos e brincadeiras com os alunos foi interpretado como uma atividade livre por parte do professor, sem qualquer direcionamento. A brincadeira foi considerada como algo livre, sem necessidade de nenhuma intervenção de um adulto.</i> <i>A turma ficou livre para brincar, correr e andar pela sala de aula e, eventualmente, o professor chamava atenção de um ou outro aluno. Em meio à agitação dos risos e brincadeiras das crianças,</i></p>

estava João, sentado no chão, com algumas peças, que formavam uma espécie de carrinho.

Notei que, mesmo perto dos colegas, João brincava solitário. Após um tempo, o professor mudou os grupos dos jogos e, desta vez, o educando foi para o fundo da sala e ficou perto de três colegas, Pedro, Pedro Lucas e João. Observei, junto ao professor, o comportamento do educando: mesmo brincando perto dos três colegas, não se envolvia na brincadeira deles, continuando a brincar sozinho. (Diário de campo dia 15/10/12 grifo nosso). (PINTO, 2013, p.113) Professor Thales (Ed. Física)

Aula Professora Rosiane (Regente) e Professora Selena: (Colaboradora)

A atividade que todos estavam fazendo era da apostila montada pela professora para trabalhar o Projeto Identidade, concernente ao primeiro período letivo, e continha diversas atividades relacionadas aos educandos, sua família etc. A presente atividade consistia nos dias da semana, na data e a quantidade de alunos da classe.

Reparei, neste momento, que João estava apenas pintando as figuras de menino e menina da folha. A segunda atividade proposta na página da apostila consistia na música infantil “A canoa virou”, de domínio público, onde se pedia para as crianças ilustrarem a música e colassem uma dobradura de papel da canoa feita pela professora.

João, como o restante dos alunos, pintou sua canoa e fez ilustrações, mas, em momento algum, a professora cantou a música tão conhecida das crianças, em sua maioria, egressas das turmas de educação infantil do CEI no ano anterior. Ajudando as crianças a colarem seus barquinhos de dobradura na apostila, Rosiane logo anunciou à turma que a próxima atividade era no caderno de Português, e que todos deveriam colocar as apostilas em sua mesa. (Diário de campo dia 03/10/12). (PINTO, 2013, p. 134).

A professora continuou a atividade com João, mas, desta vez, uma atividade de pintura do semáforo com tinta guache, por ser a semana nacional de trânsito. A pintura se mostrou uma atividade agradável para o educando, que pintou com prazer e mostrou conhecer as cores. Ao final da atividade, a professora colaboradora perguntou ao aluno: “Você sabe por que a gente fez esta atividade do sinal?” e continuou: “porque hoje é o dia do trânsito...” Não pude deixar de notar que a explicação e a tentativa de dar contextualização para a atividade veio após a conclusão da mesma e que tal atividade apenas foi feita pelo educando visto que a professora regente não mencionou a data para os demais alunos. (PINTO, 2013, p. 135).

João começou escrevendo seu nome no alto da página da apostila quando lhe pedi para reescrever seu nome corretamente. Notei, no momento em que disse para observar as figuras e tentar escrever seus nomes, a imensa dificuldade de João para se concentrar na atividade e fazer o que era pedido, assim, ficamos boa parte do primeiro horário tentando terminar a atividade de uma única página da apostila, devido à sonolência exacerbada do educando. (Diário de campo dia 04/09/12).

Rosiane passou uma atividade xerocopiada para a turma e logo comecei a envolver João na realização da tarefa. Ele iniciou a atividade, fez duas questões sobre a letra C e a família CA CO CU CÃO, mas depois de um certo tempo reclamou de dores de cabeça. A professora colaboradora Selena chegou pouco antes das oito horas e sentou-se conosco para auxiliá-lo na realização da atividade, porém, a hora passou rapidamente e são oito de dezessete da manhã e João se recusou a terminar a atividade da folha. Selena prometeu-lhe, então, buscar um jogo para ele brincar caso terminasse a tarefa, e eu, prometi-lhe deixar tirar fotos com minha câmera fotográfica. A turma continuou a fazer atividade e João recostou a cabeça na mesa, apático, sonolento, nariz escorrendo, sem querer nada. A folha permaneceu incompleta... (Diário de campo dia 11/09/12). (PINTO, 2013, p. 149).

A atividade proposta era olhar a figura de uma paisagem e interpretar a imagem, descrevendo, contando e desenhando os elementos que eram pedidos. Como João estava com muito sono, começou a fazer a atividade sem muita vontade, queria abaixar a cabeça na mesa e dormir. Selena tentava negociar com ele para que pudesse fazer o dever. Como a turma estava com as atividades em andamento e fazia muito barulho, João sentia dificuldade para se concentrar e Selena achou por bem tirá-lo da sala de aula e levá-lo para o pátio para tentar realizar a tarefa com ele. O sono de João era tamanho que acabou por cochilar na mesa, deixando a atividade de lado, fazendo com que eu e a professora não tivéssemos escolha a não ser esperá-lo acordar. Ao acordar, perguntamos se ele queria continuar a atividade e João respondeu que não. Então, fomos para a sala de expressão corporal, onde as duas turmas de quatro anos assistiam a um filme da Turma da Mônica. Selena disse que o sono de João era constante, devido aos remédios que tomava; explicou ainda que, na quarta-feira anterior, ele dormiu no primeiro horário todo, apesar de ter estado bem nos dias anteriores (dias em que estive acompanhando a turma). Na sala de expressão, João ficou bem, assistiu ao vídeo e não dormiu novamente, mas pouco tempo depois nos pediu para retornar para a sala de aula. Descemos

de volta à sala. Mesmo propondo outras atividades que Rosiane passava para a turma, João ficou sem muita vontade de fazê-las. Por fim, realizou uma tarefa de Ciências, que seguia o exemplo da primeira: uma imagem com perguntas para interpretação da cena observada. João ficou quase todo o tempo aéreo, sem vontade de fazer nada e com muito sono, reclamando bastante quando pedimos para que realizasse as atividades propostas. (Diário de campo 28/08/12). (PINTO, 2013, p. 150).

Professora Elisangela (Sala de AEE)

Nós ainda não tínhamos o tatame, ali oh, não tínhamos aquilo dali. Então, deitávamo-nos no chão e ele fazia atividade. E eu falava: 'ué, então agora vamos lá!' Aí, vínhamos, montávamos, nós escrevíamos, tá bom, mas, quando a gente ia pegar o alfabeto... Ele não gosta de escrever, não é porque ele não sabe não, não é porque ele não sabe. Aí, sabe o que ele fez? Começou a falar pra mim tudinho e começou a montar aquilo ali numa velocidade, falar todas as letras, procurar a letra e dizia: 'oh, essa letra é essa letra, essa letra e essa letra eu escrevo meu nome', e eu falei: 'é mesmo? Que bom... Aí eu percebi o quê, que ele já passou aquilo dali, ele sabe, dentre outras coisas. Depois fomos para o computador, eu dava as orientações a ele e ia fazendo e tudo, vai... Aí, comecei a jogar, parti do mais simples e para o mais complexo, e ele está dando conta. ... (Entrevista concedida no dia 26/10/12).

"[...] ele é uma criança que dá conta, igual, a questão do desenvolvimento da oralidade dele. Ele narra, entendeu? Ele narra com precisão, com mudança de voz, você fica impressionada; ele fala todas as falas, conhece todas as personagens assim... Inclusive as personagens secundárias, aquelas que menos aparecem, então, [...] conversando a outra professora e com a outra técnica do AEE, lá do Estélida Dias, aí falando com ela... e eu já conversei com o pai, que pra 2013 existe essa possibilidade, dele vir ser atendido lá, ser contemplado. (Entrevista concedida no dia 26/10/12). (PINTO, 2013, p. 142).

NARRATIVA DA PESQUISADORA:

Em relação às atividades desenvolvidas por Thales, pois, geralmente as situações de brincadeiras e jogos aconteciam em suas aulas, ele afirmou que João "é muito tranquilo, ele trabalha, ele brinca do mesmo jeito, ele não tem o mesmo contato com os outros alunos, [...] às vezes ele fica sozinho" (Diário de campo dia 09/09/12). (PINTO, 2013, p. 114). E endossou a importância de trabalhar com jogos e sua contribuição para a socialização do educando.

Apesar de afirmar sobre a importância do jogo e da brincadeira para os sujeitos, sobretudo os sujeitos com Autismo, não percebemos este investimento do qual Thales nos falou, no sentido de um direcionamento nas atividades lúdicas desenvolvidas pelo educador com a turma. (PINTO, 2013, p. 115).

Acerca dos inúmeros desafios encontrados no espaço-tempo do CEI Esperança que implicaram (in) diretamente nas práticas pedagógicas realizadas junto a João, está a questão do acesso ao currículo por parte desse sujeito, algo que, na fala de Selena, seria o mais importante para ele, naquele momento de sua escolarização. Entretanto, vivenciando a realidade da turma do primeiro ano B durante três dias na semana, não percebíamos a existência de um planejamento específico ou de uma prática pedagógica sistematizada que objetivasse o acesso de João aos conteúdos trabalhados na turma. De forma que as observações feitas a seguir, buscamos mostrar como era feita a intervenção com o educando naquele contexto. (PINTO, 2013, p. 133).

(...)a atividade desenvolvida pelas crianças era dada sem direcionamento algum assim, como João não sabia exatamente o que fazer naquela situação, a solução encontrada por ele foi pintar as gravuras contidas na folha da apostila. Existia também certa descontinuidade nas atividades propostas, pois, Rosiane ajuda as crianças a colarem seus barquinhos feitos de dobradura de papel e, logo em seguida, pede às crianças para colocarem as apostilas em sua mesa porque passariam às atividades da disciplina de Português. Nesta ocasião, como cheguei depois na sala, não deu tempo de auxiliar João na tarefa da apostila, de forma que o mesmo entregou a atividade sem ao menos fazê-la com a orientação de pegar o caderno de Português, próximo conteúdo a ser trabalhado. (PINTO, 2013, p. 134).

Em relação à prática pedagógica voltada para o educando com Autismo é necessário pensarmos no planejamento como lugar de organização das ações e práticas a serem desenvolvidas com os alunos, mesmo por que, para organizar o cotidiano da sala de aula de forma a orientar o educando para as atividades que serão realizadas bem como o que se espera dele nas diferentes situações, pressupõe uma prévia organização, sem a qual fica impossibilitado o desenvolvimento de uma prática sistemática direcionada a esse sujeito. (PINTO, 2013, p. 134).

Apesar de os educadores do CEI demonstrarem certa inclinação a respeito da inclusão e dizer

da importância de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades do educando, percebíamos que tal discurso não atingia diretamente suas práticas docentes, havia um distanciamento. Enquanto, no atendimento educacional especializado, podemos notar uma movimentação na figura de João de sujeito de baixas expectativas para aluno com possibilidades a serem potencializadas. (PINTO, 2013, p. 141).

Ao pensarmos nas diversas conversas, entrevistas e encontros com os educadores envolvidos na educabilidade de João, podemos perceber que nem sempre as falas acerca do educando e seu aprendizado se encontravam. Os relatos sobre o aluno no tocante à vida escolar no CEI Esperança diziam sobre uma criança tranquila, mas, de pouca perspectiva de avanço no processo de ensino e aprendizagem, enquanto, nas conversas com Elisângela, professora do AEE, João era visto como um sujeito com muito ainda por revelar. Elisângela demonstrava expectativas positivas em relação ao futuro escolar do educando. (PINTO, 2013, p. 141).

Outro fato importante, que soubemos através da professora, é a indicação de João para atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação previsto para o próximo ano, pois a mesma afirma que o educando tem potencialidades que precisam ser exploradas. (PINTO, 2013, p. 142).

Através dos relatos da professora sobre sua prática educativa e o modo de ver João, Elisângela denota um olhar sensível para as questões que envolve uma prática voltada para esse educando. Não se deixa de destacar também a importância de se olhar para além do Autismo, ver o sujeito como sujeito aprendente, é claro, sem desconsiderar suas questões, sem dúvida desafiadoras, mas a assunção de uma atitude de responsividade para com o sujeito e suas necessidades é sinônimo de ética do trabalho docente para todo e qualquer sujeito, com ou sem Autismo. (PINTO, 2013, p. 143).

REFERÊNCIA 2- CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola inclusiva E Autismo: Saberes E Práticas Educativas De Docentes de Belém-PA.** Mestrado em Educação, Universidade Do Estado Do Pará. Belém, 2013.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Inclusiva. Saberes e Práticas Docente.

RESUMO:

Cesar (2013), através da sua pesquisa analisou os saberes e práticas de professores frente à inclusão de alunos autistas em uma escola pública de Belém. Foi feita uma pesquisa de campo e os sujeitos que compõem a pesquisa foram: 2 docentes do ensino regular e 1 docente que atua no atendimento educacional especializado da escola pesquisada, na Sala de Recursos Multifuncionais. Foram evidenciados que a escola como um todo desconhece sobre o que é verdadeiramente o Autismo, como sua definição (conceito), características comportamentais e os métodos educacionais adequados para trabalhar com os alunos causando-lhes angústias por esse desconhecimento e fazendo com que não se utilizassem de práticas específicas para atender as necessidades dos alunos autistas, ocasionando com que o processo de ensino-aprendizagem não aconteça de maneira satisfatória para esses alunos.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

Para mim, é uma patologia neurológica que afeta o desenvolvimento cognitivo da pessoa. Isso já vi em um programa de televisão (PROFESSORA 1) (CÉSAR, 2013, p. 56).

No início do período letivo, sim. Preparava atividade diferenciada, mas não consegui chamar a atenção do aluno, não consegui fazê-lo concentrar-se para realizar as atividades que planejava, então parei de tentar, apenas cuido bem dele. (PROFESSORA 2). (CÉSAR, 2013, p. 58).

Quando o aluno autista vem para aula, tenho que ficar com ele a manhã inteira, não dando assim atenção aos outros alunos. Aí veio à sala de recursos, pensei que ele fosse ficar lá pela manhã, mas não é isso que acontece (PROFESSORA 1). (CÉSAR, 2013, p. 60).

Não tive contato até agora com as professoras do AEE. Não conheço o que é trabalhado lá e o que influencia no meu dia a dia (PROFESSORA 2) (CÉSAR, 2013, p. 60).

Estou há pouco tempo na rede. Aos poucos tento mostrar aos professores como se deve fazer a inclusão do aluno com TGD (PROFESSORA 3) (CÉSAR, 2013, p. 60).

Apenas cuido do aluno. Como estamos na educação infantil, tenho que ter muito cuidado, para ela não se machucar e nem machucar ninguém. Não consigo fazer atividades diferenciadas com ele. (PROFESSORA 1). (CÉSAR, 2013, p. 63).

Não foi possível realizar nenhuma avaliação. Não uso nenhuma metodologia diferente para o atendimento do aluno. Não tenho formação para isso. E não vejo resultados no atendimento realizado pela professora especial. Pois classifico como insuficiente para a necessidade do aluno autista. Apenas dispensando atenção especial no cuidado com ele (PROFESSORA 2). (CÉSAR, 2013, p. 63).

O aluno (autista) não quer saber de brincar ou conversar com os colegas em sala (PROFESSORA 2). (CÉSAR, 2013, p. 66).

Tá sendo muito difícil conseguir me comunicar com eles, mas estou tentando. Os atendimentos são individualizados, por isso não sei direito como é o contato com as outras crianças. (PROFESSORA 3). (CÉSAR, 2013, p. 66).

Sinceramente, não entendo sobre inclusão, apenas colocar o aluno deficiente na sala, isso me pergunto. (PROFESSORA 1). (CÉSAR, 2013, p. 68).

NARRATIVA DA PESQUISADORA:

As falas das professoras são preocupantes porque evidenciam, em primeiro lugar, que conhecem pouco sobre o trabalho pedagógico com o utismo, na verdade apenas sabem que devem trabalhar a questão da socialização e o exercício da linguagem. Apesar de pesquisarem não encontraram muita informação e segundo, que uma das professoras tentou realizar a prática direcionada ao aluno autista, mas desistiu, não exercendo mais sua função de educadora e sim de cuidadora. (CÉSAR, 2013, p. 59).

A professora 2 em sua fala destaca que não busca criar estratégias metodológicas para o atendimento educacional do aluno autista, nem vê resultado no AEE pela professora especializada. Com isso, não está ocorrendo o processo de inclusão escolar deste aluno, já que a preocupação da professora é só “cuidar” dele. Enquanto a professora 1 nem se quer consegue orientar seu aluno, pois participa apenas do cuidar dele. No espaço escolar, as professoras não usam equipamentos diferenciados para o desenvolvimento de atividades com os alunos autistas. Se a escola possui, as professoras não usam. (CÉSAR, 2013, p. 63).

Percebemos que a escola, como o sistema educacional como um todo, ainda não está preparada para receber os alunos com Autismo nas turmas regulares de ensino, pois verificamos que ainda não tem um mínimo de domínio do que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o Autismo. (CÉSAR, 2013, p. 71).

Observamos que os alunos estão ali, mas as professoras não conhecem metodologias diferenciadas para atender aquele aluno. Se verificou tentativas de se comunicar e socializar com os alunos, para que consiga entender e assim promover atividades significativas aos alunos. Mas isso ainda é um desafio para a comunidade escolar, e vemos o desconhecimento sobre educação inclusiva ou mesmo sobre as características ou necessidades dos alunos diferentes. (CÉSAR, 2013, p. 71).

É importante ressaltar que a escola como um todo desconhece sobre o que é verdadeiramente o Autismo, como sua definição (conceito), características comportamentais e os métodos educacionais adequados para trabalhar com os alunos com Autismo, que são importantes para receber estas pessoas e poder desenvolver um trabalho pedagógico com os educandos. Diante da realidade analisada e aqui exposta, propomos que a escola possa oportunizar os meios necessários para trabalhar com esses alunos, bem como organizar atividades como palestras, minicursos, seminários, oficinas aos docentes e corpo técnico da escola para que assim a inclusão educativa dessas pessoas possa acontecer como um direito assegurado pela legislação que rege a educação inclusiva, e não somente incluir sem proporcionar o suporte pedagógico necessário para efetivamente desenvolver os alunos com Autismo nas suas capacidades psicológicas, cognitivas e sociais. É necessário também mais discussões quanto a formação inicial de professores para a educação especial na perspectiva da inclusão. (CÉSAR, 2013, p. 72).

REFERÊNCIA 3 - SANTOS, Lucimara Mesquita dos. **A inclusão da criança com Autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas.** Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto – MG, 2014.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Infantil. Inclusão.

RESUMO:

Santos (2014) observou e interveio em um estudo de caso, do aluno Lucas de 04 anos, com Autismo que frequenta a escola comum na educação infantil, o estudo se baseia em uma abordagem descritiva e qualitativa que objetivou conhecer, descrever e analisar as interações e intervenções do contexto escolar. Visou também conhecer como os profissionais dessa escola lidam com a inclusão dessa criança levantando algumas práticas pedagógicas, analisando e refletindo sobre o currículo e sobre as adaptações necessárias ao aluno na perspectiva da educação inclusiva e segundo o disposto no currículo da educação infantil nacional. Os resultados apontam para uma prática pedagógica inclusiva, com conteúdo e estratégias de ensino, que podem promover a aprendizagem significativa de crianças diagnosticadas com Autismo e que essas crianças podem aprender de maneira significativa, desde

que as condições de ensino, as práticas escolares, sejam apropriadas às necessidades educacionais desses alunos.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

A professora Rita pede a Lucas para que diga à pesquisadora, perguntando a ele: “quem é que eu amo?” Ele aponta para si mesmo, sorrindo.

Lara pede para dançarem e fazerem os movimentos que a música pede (como, por exemplo, botar a mão na cabeça, agachar, rebolar, abraçar o amigo...) Lucas ri e dança bastante, seguindo os mesmos movimentos que a música pede. (SANTOS, 2014, p. 74).

Em rodas de música, Lucas participa ativamente. Demonstra uma adoração com atividades de cantar e dançar, fazendo os gestos das músicas que fazem parte da rotina da sala. (SANTOS, 2014, p. 85).

NARRATIVA DA PESQUISADORA:

Pode-se observar que Lucas responde às iniciativas de interação propostas pelo professor, respondendo às solicitações, obedecendo a ordens e brincando: completando frases, inclusive reconhecendo-se amado pelo professor; acompanhando danças propostas e aceitando brincar quando solicitado, inclusive em brincadeiras coletivas.

Percebe-se também o uso da interação pelos professores como instrumento de larga dimensão para se atingir os objetivos propostos em cada atividade. Na sala de aula, fora dos momentos do ensaio, quando as crianças cantavam a música do Natal que elas estavam ensaiando com frequência, o Lucas começa a fazer os gestos da dança, como todos fazem na coreografia, durante os ensaios. (SANTOS, 2014, p. 73).

Pode-se notar que os colegas de Lucas o procuram para tocá-lo, abraçá-lo e beijá-lo. Essas demonstrações de carinho, Lucas sempre aceitou durante o período de observação da pesquisadora. (...). Com essas atitudes, os colegas parecem demonstrar que Lucas é parte do grupo, favorecem a participação dele em vários momentos da rotina da turma, e, ao mesmo tempo, auxilia-o nos momentos em que precisa ser ajudado. Os colegas de Lucas parecem saber que ele apresenta algumas necessidades e limitações, mas que isso não os impede de tratá-lo como uma criança igual a eles, com necessidades de brincar, interagir, cantar, dançar e aprender. (SANTOS, 2014, p. 77).

Pode-se perceber que as atividades planejadas para a faixa etária da sala de aula em que Lucas frequenta são bastante flexíveis e conseguem contemplar a diversidade presente na sala de aula. Lucas consegue participar em praticamente todos os momentos propostos na rotina dessa sala, e conta com a ajuda dos professores e dos amigos quando a atividade exige algum tipo de auxílio voltado especificamente para ele. Percebe-se, também, que há uma preocupação por parte da escola em fazer com que Lucas participe e sinta-se realmente parte do grupo de crianças em que está inserido. Sentar em roda para rezar e reconhecer o crachá (reconhecimento do pré-nome escrito). Ao ver o seu nome no crachá, Lucas sorri. Participar de rodas de música, cantando, dançando ou fazendo os gestos das músicas. Lucas participa ativamente. Demonstra uma adoração com atividades de cantar e dançar, fazendo os gestos das músicas que fazem parte da rotina da sala. Recitação das poesias que já conheceram, para apresentação aos pais no final do ano. Lucas parece atento e se aproxima da professora e dos cartazes das poesias. A professora Rita pergunta a Lucas onde está o jacaré da poesia. Lucas responde com uma ação motora, colocando a mão na figura do jacaré, no cartaz da poesia correspondente. (SANTOS, 2014, p. 85-86).

A professora traz para a sala uma caixa fechada dizendo que é surpresa, perguntando às crianças o que pode ter dentro da caixa. Lucas, continua o que está fazendo. Depois de um ou dois minutos, apresenta a mesma reação das demais crianças, se aproximando da professora e da caixa, tentando tocá-la, com expressões verbais (sem a fala formal). Uma das propostas da atividade diversificada é a brincadeira com letras móveis. Lucas brinca da mesma forma que se brinca com blocos de construção, empilhando-as. Ainda não associa as letras do alfabeto com o seu pré-nome (primeiro nome), e brinca por menos tempo que os demais. A proposta é trabalhar com modelagem em artes. A professora apresenta as massinhas e as forminhas. Lucas sorri e emite alguns grunhidos ao pegar a massinha. Apresenta uma coordenação motora menos elaborada se comparada às das demais crianças, mas tenta responder aos estímulos. Ana mostra à sua frente como enrolar a massinha para fazer de conta que é uma minhoca. Lucas tenta fazer igual; ele pega a massinha e ameaça arremessá-la para longe, mas não o faz quando lhe chamam a atenção. (SANTOS, 2014, p. 88).

É interessante perceber como as professoras se preocupam em saber se Lucas está assimilando ou não o trabalho proposto, ou de que forma ele está aprendendo e demonstrando isso, uma vez que a sua fala não se encontra plenamente desenvolvida ou inteligível. (SANTOS, 2014, p.

88).

Daí o papel decisivo do professor: ele é o mediador entre o aluno e a cultura através da significação que atribui ao currículo em geral e ao saber que transmite pelas ações que tem para com o conhecimento. Pode-se perceber ainda que, a partir dessas práticas, o professor sabendo da possibilidade de introduzir o currículo oculto a seu favor, constrói e favorece a inclusão da criança com Autismo (contemplando a prática pedagógica analisada e descrita), pois as interações e intervenções que a professora fez são fundamentadas teoricamente pelo currículo prescrito. (SANTOS, 2014, p. 99-100).

REFERÊNCIA 4 - RODRIGUES, Michely Aguiar. O processo de inclusão da criança com Autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão em Educação. Culturas, Políticas e Práticas de inclusão.

RESUMO:

Rodrigues (2015) teve seu estudo pautado em analisar o processo de inclusão de um aluno com TEA, de oito anos de idade, que no momento da pesquisa cursava o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular do município de Arraial do Cabo. Objetivou analisar algumas das políticas de inclusão, verificar como se dá o atendimento a este aluno com Autismo na escola regular pesquisada, analisou as culturas, políticas e práticas de inclusão implementadas na e pela escola com o intuito de promover a inclusão do aluno em foco, a partir do referencial analítico conhecido por perspectiva omnilética. O estudo classifica-se como etnográfico cuja investigação dos dados se deu por meio da técnica de observação não participante, diário de campo, e entrevistas semiestruturadas.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

- O seu já chegou? (Uma das inspetoras de alunos perguntando para a profª de apoio sobre Rui, DC, evento recorrente); Sônia distribui, para todos, uma folhinha e entrega a de Rui para Mariá. (Profª regente entrega a folhinha de atividades para a profª de apoio como se ignorasse o aluno com Autismo, DC, evento recorrente). (RODRIGUES, 2015, p. 76).

Por que que é só a inclusão que tem que ver isso? Por que que a equipe de inclusão só que tem que ver isso? Por que que a diretora de inclusão tem que ver isso? Supervisora de inclusão tem que ver isso? Por isso que a inclusão ainda não existe. Por que que as pessoas da instituição onde está esse aluno incluso não têm às vezes um olhar que teria que ter? [...] Tem que sempre partir da gente? (Supervisora itinerante) (RODRIGUES, 2015, p. 76).

“[...] que tenha o processo de aprendizagem de acordo com a sua necessidade, que esse conteúdo seja adaptado e que ele avance também né... que ele consiga avançar, que ele consiga render, e que isso contribua para a formação dele [...]” (Orientadora educacional). (RODRIGUES, 2015, p. 86).

Eu acho que até mesmo a escola tem que querer essa inclusão, esse aluno tem que estar bem aceito, então dê de a supervisora até o... a... sabe, dê do... Inspetor de alunos, supervisor, diretor [...] dentro da rotina escolar, o aluno com Autismo ele pode ser até um problema, porque muitas das vezes a escola acha que aquele aluno não é da escola [...] (Professora da sala de recurso). (RODRIGUES, 2015, p. 94).

NARRATIVA DA PESQUISADORA:

Esta falta de comprometimento, de alguns funcionários da escola, em oposição a um trabalho em conjunto que favoreça, por meio da ação de todos, o processo de inclusão, leva, muitas vezes, a uma crença errônea de que a responsabilidade pela inclusão dos alunos público-alvo da educação especial é tarefa exclusiva da equipe de inclusão (neste caso da professora de apoio, da supervisora itinerante enviada pela DEI, dos professores da sala de recursos) (RODRIGUES, 2015, p. 75).

Com relação ao aluno com Autismo, ... a maior parte das tarefas realizadas com o menino era imputada à professora de apoio, portanto, era ela quem mais realizava atividades de aprendizagem de conteúdos escolares. Foram identificadas somente três ocorrências em que a professora regente interagiu minimamente com o aluno, como nessa situação: “Sônia distribui folhinhas de atividades para a turma, desta vez ela entrega para Rui”. (Profª regente e o aluno com Autismo, DC, 24º encontro, maio). Não foi observada, durante a pesquisa, qualquer atitude efetiva da professora regente em promover intervenção pedagógica com Rui. (RODRIGUES, 2015, p. 82).

Suas atividades, na maioria das vezes, eram elaboradas no intuito de buscar o interesse do aluno, partindo sempre de algum elemento que o agradasse. Essa busca era realizada por meio de

conversa com a mãe de Rui ou por atitudes como essa: “Mariá percebe os objetos que mais despertam o interesse de Rui, seleciona e recolhe dizendo que isso será importante para atividades posteriores.” (Profª de apoio seleciona objetos de interesse do aluno com Autismo, DC, 3º encontro, março). Atividade lúdica com o nome do aluno elaborada por Mariá para Rui. Atividade lúdica de Matemática elaborada por Mariá para Rui. Atividade lúdica de Língua Portuguesa com a “Galinha pintadinha” elaborada por Mariá para Rui. Atividade lúdica, com bolinhas, de Matemática elaborada por Mariá para Rui. Mariá elaborou algumas atividades com a personagem “Galinha pintadinha” e também com bolas, pequenas ou grandes, pois essas eram duas coisas que Rui gostava bastante, dentre outras coisas. “Mariá me apresenta uma lousa e umas cartas com figuras e palavras que ela mesma confeccionou para realizar atividades com Rui, ela chama essas cartas de “comunicação alternativa””. (Profª de apoio desenvolvendo atividade orientada pela supervisora itinerante, DC, 4º encontro, março). (RODRIGUES, 2015, p. 83-84).

O comportamento de Rui era agitado e sua concentração durava poucos minutos, por esse motivo, entre as pesquisas que Mariá realizava por conta própria na internet, atrelada à orientação de Angélica, ela procurava por métodos que pudessem facilitar a comunicação com o menino e ainda desenvolver nele certos limites que o pudessem manter na sala de aula, para assim desempenhar as atividades acadêmica. (RODRIGUES, 2015, p. 83-84).

Alguns dos métodos, identificados por nós, que Mariá utilizou com Rui foram o PECS30 - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, também utilizado como um dos procedimentos da Comunicação Alternativa Ampliada, o TEACCH31 - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, conhecido por estabelecer um quadro de rotina pelo qual a criança será orientada em suas atividades cotidianas, além do o ABA32 - Análise Aplicada do Comportamento, que representa uma das técnicas utilizadas pela terapia comportamental. (RODRIGUES, 2015, p. 85).

Foi observado que a maioria das entrevistadas, seis das oito, acreditava que os conteúdos a serem apresentados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, deveriam partir da realidade de cada um e serem adaptados às necessidades dos alunos. (RODRIGUES, 2015, p. 86).

Foi percebida também, na fala de duas entrevistadas, situações de aprendizagem para além da escola, ou seja, o ensino de valores e regras que envolvem questões de convivência fora da instituição, no meio social do qual a criança faz parte, em suas relações em outras instituições sociais. (RODRIGUES, 2015, p. 89).

Percebemos também nesta fala que quando as culturas não inclusivas são impregnadas em um ambiente em que, teoricamente, deveria prevalecer a atmosfera de inclusão, ela se desenvolve em outras vertentes também não inclusivas, pois tais valores e crenças, de achar que aquele aluno não é da escola, acarretam em ações originadas do preconceito, ou seja, práticas cotidianas preconceituosas, que por sua vez viram regras implícitas, as políticas, convergindo em um ambiente não aberto ao desenvolvimento do processo de inclusão, já que tais formulações acabam gerando barreiras culturais, políticas e práticas não inclusivas. (RODRIGUES, 2015, p. 94).

Podemos observar, a categoria “Formação profissional” retratou apenas um dos desafios que se pode encontrar diante do processo de inclusão, porém, este foi visto por grande parte das participantes desta pesquisa como uma das principais barreiras à promoção da inclusão. (RODRIGUES, 2015, p. 100).

REFERÊNCIA 5- OLIVEIRA, Janiby Silva De. **A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva.** Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial Inclusiva. Prática Pedagógica. Autismo.

RESUMO:

Oliveira (2017) objetivou analisar a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista de 14 anos de idade no 5º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Estadual da cidade de Belém do Pará. Priorizando o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação na perspectiva da inclusão da pessoa autista na classe comum de ensino. Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo, observação direta e entrevista narrativa. Teve como sujeitos investigados a professora da classe comum e a do contraturno que faz o Atendimento Educacional Especializado, e uma professora de Educação Física. Teve como resultado que a inclusão ainda é um desafio, uma vez que os professores nem sempre possuem uma formação sólida sobre este campo, principalmente no que pese a inclusão de pessoa autista. Há ainda o fato de que muitos ainda precisam sentir-se partícipes

de um projeto que de fato tenha a inclusão como um compromisso, uma responsabilidade coletiva. É perceptível no caso analisado, que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo, deixando de lado metodologias que priorizem não apenas os alunos sem deficiência, mas também a aluna autista, ou seja, a turma como um todo.

NARRATIVA DAS PROFESSORAS:

É a socialização, é a permissão do outro perto dela? Então é isso que a gente vai trabalhar, de imediato, a gente vai estudar de que forma a gente pode tá interagindo. Então, eu vi que através dos joguinhos, recursos assim, bem, bem lúdicos, ela permitiu que eu me aproximasse dela, então é mais, mais nesse sentido que ela [...] (Narrativa da professora da classe comum). (OLIVEIRA, 2017, p. 73).

Mas, em linhas gerais, o atendimento, o trabalho na sala regular é de recorte, colagem e pintura, e geralmente é que ela faz também na, na sala regular, tá, então é esse tipo de atividade que hoje ela consegue desenvolver. (OLIVEIRA, 2017, p. 76).

E é isso, eu acho que as metodologias são ... poucas, não vou dizer que eu faço “n” atividades, por que realmente eu faço de acordo com o que ela ainda consegue realizar, né? Mas eu acredito que ela esteja sim com avanços, lentos, mas [...] (Narrativa da professora da classe comum. (OLIVEIRA, 2017, p. 76).

O planejamento ele é realizado de acordo com os conteúdos, mas eu tento produzir algumas coisas relacionadas ao, ao, ao nível de ensino que ela se encontra. ... o planejamento das atividades dela, não tem uma relação muito grande com os conteúdos da turma não, ela tá muito na questão do, do, socialização, da aceitação do colega próximo dela. (OLIVEIRA, 2017, p. 78).

Então o planejamento eu faço mais em cima do que eu acho que ela pode tá correspondendo, ainda é muito, é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas. (Narrativa da professora da classe comum). (OLIVEIRA, 2017, p. 78).

Quanto ao planejamento das atividades eu não tive um prévio, eu não tive como fazer, até porque quando eu, eu trabalho com a turma toda, né? Quando eu subia, pra descer com a turma, na maioria das vezes, a Jacira não desceu, ela não aceitava.

...ela é aquele caso clássico de Autismo, aonde ela apresenta quase que cem por cento das características de como você pode enquadrar um autista, então ela não aceita toque de forma alguma, e você fala com ela, ela tá no mundinho dela,...

...Quando eu colocava ela no círculo, né, então bora fazer uma atividade, borá fazer uma atividade com, vamos fazer um jogo aqui, recreativo, um círculo, hum, hum (negativa), ela saia, aí ela começava a andar... né, e aiii, foi muiito difícil pra mim, aí o que que aconteceu, o máximo que eu consegui foi lançar uma bola pra ela, ela lançar pra mim, né... ela ainda fez isso algumas vezes depois ela não queria mais. (Narrativa da Professora de Educação Física) (OLIVEIRA, 2017, p. 80).

NARRATIVAS DA PESQUISADORA:

Neste trecho, a professora fala das limitações da aluna, tanto para a socialização quanto para a aprendizagem, “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”. Por um lado, a voz da professora evidencia que o trabalho pedagógico direcionado à aluna autista pouco ou em nenhum momento tem uma intencionalidade que de fato coloque-a em um lugar privilegiado. Por outro lado, também não a insere as atividades desenvolvidas pelos outros alunos. (OLIVEIRA, 2017, p. 79).

.... Neste ponto, fica claro que a falta de intencionalidade aqui está relacionada ao desconhecimento acerca das possibilidades de aprendizagem da aluna. (OLIVEIRA, 2017, p. 79).

É pertinente dizer que o trabalho com a inclusão deve partir dessa intencionalidade. Se a própria professora diz não saber o que ensinar, ou que não se planejou para garantir a inclusão da aluna nas suas atividades, reforça que a inclusão ainda se constitui como um campo de grandes desafios. (OLIVEIRA, 2017, p. 80).

Constatamos na fala da professora quando ela diz “como que eu vou trabalhar com essa menina, por que ela não aceita o toque, né?” que o medo, a insegurança estão presentes no seu saber/fazer. (...) por vezes, é marcado pela “falta de capacidade e às vezes de ‘jeito’ para trabalhar com elas foram levantados pelas professoras entrevistadas como fatores de não aceitação dos mesmos na escola”. (OLIVEIRA, 2017, p. 81).

Quando a professora se reportou ao conteúdo trabalhado voltado à alimentação, indicou à Jacira a colagem de papéis picados no alimento doce representado pela figura do sorvete. Em nenhum momento visualizamos uma atividade voltada à experimentação dos sabores e cheiros dos alimentos. Como estamos trabalhando com uma turma de 5º ano que tem uma aluna autista inclusa, acreditamos que a experimentação poderia contribuir na assimilação do conteúdo, não apenas por esta aluna, mas

por toda a classe. Para isso, o professor deve buscar metodologias que trabalhem a partir da experiência, do concreto, do vivido. Cabe dizer que a mudança na prática é resultado da reflexão e do próprio amadurecimento do professor. (OLIVEIRA, 2017, p. 87).

Nas atividades seguintes foram usados os recortes feitos sempre em dias anteriores, para acompanhar linhas desenhadas pela professora ou desenhos significativos como árvore, lembranças para o dia das mães, entre outros. De acordo com a professora, essas atividades “objetivavam sempre estimular a coordenação motora da aluna”. (OLIVEIRA, 2017, p. 88).

Enquanto a aluna fazia a atividade elaborada para ela, o restante da turma copiava do quadro branco o conteúdo referente à disciplina ciências, demonstrando que o que é trabalhado com a aluna tem pouca ou nenhuma relação com o conteúdo trabalhado na turma inteira. (OLIVEIRA, 2017, p. 89).

No momento, consideramos a prática inadequada, pois não presenciemos nenhuma tentativa de aproximar a aluna das atividades desenvolvidas pelos outros alunos. Depois, em análise mais apurada, concluímos que a dificuldade estava na tarefa desenvolvida pelos alunos em geral, ou seja, enquanto Jacira fazia colagem, os outros alunos respondiam, no caderno, questões relacionadas ao tema copiado do quadro branco. A nosso ver, e considerando a presença de Jacira na sala, seria mais apropriado que a turma desenvolvesse atividades em grupo, mesmo que tais atividades envolvessem colagem ou perguntas e respostas, acreditamos que a interação possibilitaria melhor aprendizagem para todos. Encerrado o período acima mencionado, a professora passou a utilizar-se de atividades com desenho e pintura, algumas delas, como de costume, não tinham relação com as atividades dos outros alunos em sala. (OLIVEIRA, 2017, p. 90).

Parece-nos, no entanto, que a escola comum ainda está se pensando inclusiva. Porém, quando vemos que a prática das professoras, sujeitos desta pesquisa, não promove interação entre a aluna autista e os outros alunos da turma, e que além disso, a aprendizagem da aluna centra-se apenas em atividades motoras, nos questionamos que espaço se tem dado à inclusão na escola. As duas professoras foram enfáticas ao dizer que não tiveram formação adequada para atender o aluno autista, e mesmo que tenham feito leituras, buscando individualmente informações sobre como desenvolver atividades com a aluna autista, ainda assim, sentiam-se inseguras algumas vezes. Esta insegurança e o desconhecimento sobre o Autismo, a falta de práticas pedagógicas adequadas para a escola inclusiva e o desconhecimento de habilidades próprias da aluna, impediram que a inclusão acontecesse. (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

REFERÊNCIA 6 - VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com Autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor.** Mestrado em Educação. Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Vygotsky. Professores. Aprendizagem. Práticas pedagógicas.

RESUMO:

Vecchia (2017) analisou as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental regular da rede municipal de Guarapuava que atuam na escolarização de crianças com Autismo. Sendo uma pesquisa qualitativa descritiva tendo como instrumentos entrevista e observação. Os participantes da pesquisa foram quatro professoras de duas escolas municipais que atendem a crianças com Autismo em classe regular, e duas crianças incluídas nestas escolas. Os resultados apontam que a ausência de fala em algumas crianças com Autismo, não representa ausência de pensamento e de aprendizagem. Esta pesquisa avança no sentido de enfatizar a necessidade da formação continuada dos professores que trabalham com as crianças com Autismo em classes regulares, uma vez que cada criança reage de diferente maneira a cada instrumento mediador. Assim, como mediadores, os professores assumem papel de excelência no processo de ensino e aprendizagem da criança com Autismo em sala regular de ensino.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

Narrativas das professoras da escola A

“É, eu conto com a professora auxiliar na sala, no ano passado eu já tinha professora auxiliar e esse ano novamente, então, eu preparo as aulas dele para alfabetização, utiliza alfabeto móvel, joguinhos de associação de figura imagem esse nível de alfabetização de escrita sabe, sílabas, fazer reconhecimento de sílabas. Eu tenho uma estagiária do PIBID. (...) que pesquisa sobre o Autismo, ela tá fazendo o TCC dela sobre Autismo, ela traz lá da UNICENTRO muita novidade pra mim também. O que ela traz, o que ela constrói, o que ela confecciona lá no PIBID ela pergunta se pode aplicar com o C., e pode.” (Maria, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 44).

“Então, com ele, eu tenho que trabalhar bastante de forma lúdica, com jogos, tem que procurar atividade diferenciada, é por ele ser pequeno e como a gente tá numa fase assim de transição de serie, já passou dois meses quase, mas no início por exemplo ele tava habituado a rotina de 2015 que era da educação infantil ne, que era, então ele tinha toda um rotina que é diferente do primeiro ano, então houve uma resistência, há na verdade, né, uma resistência da parte dele em entrar nessa nova rotina de primeiro ano do Ensino Fundamental, que é outra, que nosso objetivo é outro ne, então por isso que é preciso ter um jogo de cintura grande, fazer coisas que interessem a ele, por exemplo ele gosta muito de modela”(Julia, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 44).

[...] Então ano passado ela aplicou muita atividade com ele de sílabas de formação de palavras nessa perspectiva a escrita manuscrita ele não tem, ele não escreve manuscrito não pega lápis, mas ele digita no notebook. Então como que é a alfabetização dele, é com jogos, é com as palavras no alfabeto móvel, as letrinhas soltas, as sílabas soltas, agora ele tá fazendo sílaba complexa, mas quando ele tem que escrever é no notebook, sabe [...]. (Maria, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 44).

[...] fazer coisas que interessem a ele, por exemplo ele gosta muito de modela e ele é um artista plástico de 6 anos, porque ele modela, se ele traz um brinquedo dele ele modela na massa de modelar o animalzinho em questão perfeito, se ele olha a figura no livro, ele representa, o sapinho por exemplo é perfeitamente, é assim ele consegue reproduzir nos mínimos detalhes ne [...]. (Julia, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 52).

[...] eu fiz pra eles apostilas no ano passado, fiz apostilas só de frutas, aí, a imagem da fruta e o nome da fruta, frutas e verduras a apostila de animais, todos os animais que eu conseguia achar no google eu coloquei a imagem e o nome fiz uma apostila pra ele dos animais, aí a apostila de todos os colegas, de todas as professoras com nome, aí ele vai associando, ele associa aquela imagem com o nome e ele digita, ele memoriza, ele não precisa mais do apoio da apostila pra digitar o nome das professoras, ele não precisa do apoio da apostila pra digitar o nome das frutas ele vai de memória visual [...]. (Maria, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 54).

“Pra ele que devagar ele está assimilando a rotina, as regras ne, é ele tem uma professora acompanhante ne inclusive se adapta muito bem a ele, muito paciente, atenciosa que me auxilia bastante nesse processo ne, então primeiro de modo geral assim a socialização ne, fato da gente trazer uma estratégia nova, um material novo, um jogo, está ajudando ele a, assim chamando atenção dele, seduzindo ele de certo modo, atraindo ele pra aprendizagem, sem manipula, mas assim atraindo ele pra aprendizagem, atraindo ele para fora, pra socializa, pra aprende, pra aprende um conhecimento que ele também é muito inteligente e a socialização, o brincar com os amigos, com os colegas e a possibilidade dele se expandir dele se expressa do jeito dele ne, então. Pros alunos assim eu penso que o convívio com a diferença, há abertura de mente que eles vão ter ne, a compreensão da limitação do colega há compreensão do colega [...].” (Julia, 2016).

Narrativas das professoras da escola B

[...] ele tem que aprender a recorta, ele tem que aprende a massinha, ele tem que aprende fazer bolinha, ele tem, a coordenação fina mesmo ne, que o restante o joga pedra, o pega aqui solta ali, coisas assim ele já fazia, então a gente foi buscando aquela necessidade que eu via ne, olha, o que que ele fez hoje, hoje, por exemplo com tinta, ele não sabia pôr o dedinho e pinta o desenho com o dedinho, ele enfiava a mãozinha inteira dentro do pote de tinta ou da tampinha, ou do copinho, onde eu colocava, ele enfiava a mãozinha inteira, ele sujava até o pulso de tinta, mas ele não se incomodava que tava suja a mão [...].”(Aline, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 44).

“Olha bem difícil você prepara algo diferente, pros outros e pra ele, porque na verdade como já te falei, ele não é uma criança assim diferente no conteúdo dos outros, porque na verdade a mãe foi fala no final do ano que ele tinha um leve Autismo, se você for ver bem assim sabe assim quase não afetava, questão disso como já falei, questão de ter alguém pra acompanhar, eu tentava ne, colocava ele do meu lado, colocava com alguma criança, colocava é, né gente dava joguinho, tinha tempo do joguinho, a gente trabalhava nos grupos.”(Ana, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 45).

[...] a resolução de atividade é tudo adaptado pra ele, por exemplo, ano passado ele vinha tudo com dinossauro, foco de tudo pra ele de brincadeira, de historinha, de aulas de vídeo, tudo era dinossauro, aí ele saiu final do ano falando dinossauro, este ano ele voltou falando do capitão gancho, peter pan, capi..., ele foleia a história e ele me conta a história inteira do jeitinho dele, ele ainda tem dificuldade ne [...].” (Aline, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 52).

“Então tinha momentos assim que eu tinha que colocar uma criança mais espertinha do lado dele pra ajuda é incentiva, tinha que ne a gente trabalhando na sala tinha que parar um pouquinho com as crianças ir lá do lado dele, tinha momentos que ele queria sentar do meu lado, que eu trazia ele pra senta do meu lado [...].” (Ana, 2016). (VECCHIA, 2017, p. 54).

NARRATIVAS DA PESQUISADORA:

Para que o professor consiga fazer o papel de mediador nas ações com o aluno, ele precisa estar aberto a estas questões. Há professoras, como Maria, Julia e Aline, que relataram ter ajuda de estagiários, mas mesmo com esses auxílios, elas se dedicam à mediação desse aluno. Porém, nem todas estão preparadas. (VECCHIA, 2017, p. 44).

(..) possível observar nas respostas, houve a necessidade da socialização antes da aprendizagem. Entender como o aluno se socializaria com as demais crianças da sala compreende a preparação do professor para recebê-lo. Como já relatado, quando o professor não consegue se adaptar com o aluno especial poderá ter dificuldades em direcionar seu trabalho docente. (VECCHIA, 2017, p. 49).

Sobre as crianças relatadas na entrevista, apenas uma foi citada sobre a sua adaptação curricular. As demais professoras colocam algumas modificações no planejamento destes alunos, sendo que, por Lei, todos os alunos devem e podem ter adaptação curricular. Na observação de ambos os alunos foi possível observar estas questões. No aluno da escola A, em um dia na observação, os alunos da turma estavam a realizar avaliação bimestral e a professora também precisava avaliar o aluno com Autismo. Porém, como este tem adaptação curricular, sua avaliação é diferenciada. (VECCHIA, 2017, p. 56).

Nota-se que todas as professoras participantes têm formação em Pedagogia e pós-graduação na área de Educação Especial e destacaram a necessidade de ir buscar além daquilo que elas já possuem de conhecimento sobre inclusão. Duas professoras, Julia e Maria, relataram terem sido preparadas pela escola para trabalhar com a inclusão. (VECCHIA, 2017, p. 28).

Ao término das observações, a professora iniciava o processo de escrita manuscrita, uma vez que ele escrevia apenas no notebook. No período pós-qualificação, ao retornar à escola para obter outras questões e questionar a professora como estava o aluno, ela revelou que ele já escrevia sobre pontilhado ou copiava letras e números que lhe eram propostos. (VECCHIA, 2017, p. 61).

Nota-se que as professoras apresentaram a dificuldade de não estarem preparadas para receber autistas em sala de aula. Mesmo ao pesquisar sobre a temática, cada aluno reagiu de uma forma. Então não basta apenas saber o que é o Autismo. É preciso conhecer este aluno, pois como relatado, cada professora teve uma dificuldade diferente devido a cada criança se apresentar de uma forma. Outra questão importante mencionada e que as professoras também relataram é que, mesmo com graduação na área de Educação e todas com Pós-Graduação na área da Educação Especial, é precária a formação, pois não ensinam como ensinar o aluno, que materiais podem ser usados e práticas pedagógicas podem ser realizadas com a criança com Autismo. Por outro lado, foi possível verificar avanços significativos alcançados com esta pesquisa. No que tange a relação teoria e prática, constatamos que, apesar das professoras exporem a falta de formação para atuar junto a crianças com Autismo, elas têm realizado atividades significativas no contexto inclusivo. Muitas vezes os professores almejam uma resposta “pronta” e precisa para as questões de ensino e aprendizagem, mas é somente na prática que se pode pensar em estratégias propriamente dita. (VECCHIA, 2017, p. 65-66).

REFERÊNCIA 7 - SOUZA, Maria da Guia. Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Efeitos De Um Programa De Intervenção Colaborativa Nas Práticas Pedagógicas Dos Professores. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Natal, 2019.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Consultoria colaborativa. Inclusão.

RESUMO:

Souza (2019) avaliou a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN. Além da professora e do educando, participaram da pesquisa uma cuidadora e uma consultora de Educação Especial. Pesquisa de cunho quase-experimental intrassujeito foi utilizado para mensurar os efeitos do programa de capacitação no comportamento mediador do professor. O aumento na frequência de comportamentos mediadores da docente e as mudanças qualitativas no desempenho do aluno foram registrados após o programa de capacitação. Conclui-se que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

“No planejamento, a gente nunca parou para pensar sobre o aluno com Autismo. O planejamento direcionado a ele não acontece, fica a critério da cuidadora procurar alguma coisa para fazer com o aluno. A gente não está sabendo o que fazer com essa criança, porque não temos apoio, não tem material adequado, trabalhamos com poucos recursos pedagógicos, então, a gente quer uma luz para ajudar” (Maria Luísa, professora regente, 30/04/2018). (SOUZA, 2019, p. 59).

“Eu conheço o trabalho das meninas do AEE, mas não existe a interação da escola regular com o AEE. A gente sabe que ele participa lá, mas não existe a interação” (Maria Luísa, professora regente, 28/05/2018). (SOUZA, 2019, p. 59).

“No planejamento, a gente senta eu e minha colega do outro turno, planeja em conjunto para dar sequência às atividades. Discutimos sobre as dúvidas e acabamos conversando sobre os casos que temos. Eu acabo ajudando-a, como ela a mim”. (...) “infelizmente, há uma distância muito grande dessa interação. Talvez a carga horária, o trabalho, as ocupações... A professora às vezes tem dois vínculos. Eu sei, é muita coisa que deixa despercebida nessa interação” (Angélica, professora AEE, 30/05/2018). (SOUZA, 2019, p. 63).

“A gente não tem estrutura pedagógica, não sabe nem o que fazer com essa criança. Durante esses dois para três meses de ensino, a gente não adequou e nem adaptou com a coordenadora nada diferente para ele. Ele chega na sala, a gente tenta acalmá-lo, dar um brinquedo, um jogo, mas, como fazer a tarefa específica para o aluno com Autismo, nunca existiu essa conversa, nem essa atitude” (Maria Luísa, 30/04/2018). (SOUZA, 2019, p. 70).

“A orientação de como mediar o aluno com Autismo em sala de aula foi muito importante para a minha prática pedagógica. Aprendi que as atividades têm de ser significativas e ter sentido para a vida da criança com Autismo, para que ele não esteja fazendo aquela tarefa só para preencher o tempo. É importante que o aluno esteja incluso em tudo o que está acontecendo em sala de aula. Antes da capacitação, eu e a cuidadora não fazíamos a ‘tarefinha’ com ele em parceria. Hoje, a gente já está tendo esse cuidado de trazer ele para fazer a tarefa que todos estão trabalhando. A atividade é feita de uma forma diferenciada, mas adaptada para ele. A gente está tendo esse cuidado da mediação nas tarefas, sempre mediando e orientando” (Maria Luísa, 03/09/2018). (SOUZA, 2019, p. 72).

Com a capacitação, aprendi que tenho que fazer um trabalho de mediação com o aluno para que ele possa desenvolver habilidades de aprendizagem e que realmente eu possa integrar a criança na rotina de sala de aula. Antes da formação, eu atuava com a turma e sempre deixava Davi aos cuidados da cuidadora. (...) Após as discussões sobre as rotinas e atividades em sala de aula com Davi, percebi que tinha que mudar a minha prática para que o aluno com deficiência e, no nosso caso, o aluno com Autismo, possa aprender e participar de tudo que está acontecendo em sala de aula e não ficar uma criança isolada” (Maria Luísa, professora regente, 17/09/2018). (SOUZA, 2019, p. 72).

“Após a capacitação, pude enxergar o planejamento com outros olhos. Não estávamos planejando as aulas vendo aquele aluno com necessidade especial, vendo o nosso aluno com Autismo. Após a intervenção, procuro juntamente com a cuidadora pensar em sequências didáticas incluindo a criança com Autismo em todas as ações do dia na sala de aula” (Maria Luísa, professora regente, 24/09/2018) (SOUZA, 2019, p. 77).

“Como cuidadora, não sabia como agir diante de um autista. Eu sabia que tinha que pensar na aprendizagem dele, mas não sabia como agir. Eu só sabia mesmo cuidar. Então, através dessa intervenção e das oficinas que foram repassadas para gente, aprendi muita coisa. Ela se esforçou ao máximo em me ajudar e o que a gente aprendeu nessa intervenção foi colocar em prática. Adorei, e se fosse para fazer outra intervenção como essa, eu faria, porque é pensando no aluno e na aprendizagem dele. Ele se desenvolveu bastante através dos trabalhos desenvolvidos que a gente (eu, como cuidadora, juntamente com a professora) colocou em prática. Essa formação vai me ajudar bastante daqui para frente para trabalhar com ele ou com outro autista” (Letícia, cuidadora 21/11/2018). (SOUZA, 2019, p. 83-84).

NARRATIVAS DA PESQUISADORA:

Essa fala de Maria Luísa ressalta o desconhecimento da prática pedagógica desenvolvida pela professora Angélica na sala do AEE com o aluno pesquisado. Dessa forma, para que a educação do aluno com TEA seja significativa é preciso que Maria Luísa disponibilize um tempo com a professora do Ensino Especial, para que elas possam compartilhar o planejamento, as dificuldades e as possíveis adaptações curriculares para o aluno com TEA. (SOUZA, 2019, p. 59).

Com relação às atividades acadêmicas de Davi, observou-se que, antes da intervenção, a professora Maria Luísa não realizava adaptações e adequações curriculares para o aluno. Diante dessa realidade, ele quase sempre não realizava atividades acadêmicas com o grupo. Preenchia o seu

tempo escolar das 13h até às 16h com jogos de encaixe, brinquedos ou empilhando cadeiras. (SOUZA, 2019, p. 68).

Nas sessões de história, Maria Luísa foi orientada para direcionar cada conto infantil de uma forma mais lúdica e que chamasse atenção de Davi. Primeiro, a professora antecipava o momento da história com a exposição do livro que seria contado para a turma, fazendo inferências do que seria exposto naquela história. Caso Davi não estivesse no centro da roda na exposição da história, todos os alunos, juntamente com Maria Luísa, o chamavam. Em segundo lugar, a professora procurava narrar com detalhes os episódios do conto infantil com gestos e músicas, procurando mostrar a imagem de cada cena à turma e, em especial, para Davi. Quando o menino não queria se sentar na cadeira e ficava no chão, Maria Luísa também se sentava no chão e mostrava as figuras a Davi para que ele se inteirasse do contexto dos fatos narrados. No final da sessão, a professora fazia uma síntese da história com uma música ou dinâmica e sempre envolvia Davi nessa mediação. Algumas vezes teve que usar como estratégia (para chamar a atenção do menino) colocá-lo no colo para que ele não se dispersasse na história e ficasse até o fim da exposição da narração. (SOUZA, 2019, p. 80).

A cada escolha de um conto infantil, Maria Luísa o selecionava de acordo com o plano de ensino proposto para cada aula, respeitando as necessidades e potencialidades de cada criança da turma e, em especial, o aluno com TEA. Esse comportamento de mediação registrado na prática pedagógica da professora na contação de história de uma forma individualizada. (SOUZA, 2019, p. 81).

Com as mudanças no comportamento da docente, o nível de interesse de Davi pelas histórias aumentou. De fato, como ilustrado na Figura 33, o aluno passou a, espontaneamente, explorar os livros. (SOUZA, 2019, p. 82).

No depoimento da professora regular é descrita a importância da formação para prática pedagógica. Nesses termos, é enfatizada a relevância da Consultoria Colaborativa como estratégia que auxiliou na compreensão das demandas do aluno com Autismo. São enfatizadas as oficinas e a produção de materiais para uso em sala de aula. O depoimento sugere que a professora se sentia mais segura para atuar com essa população. Entretanto, cabe ressaltar que a formação para a Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, exige dos educadores mudanças de postura, uma prática pedagógica vinculada à diversidade. (SOUZA, 2019, p. 83).

As falas da professora regente e cuidadora descrevem que, antes da capacitação em serviço, Maria Luísa e Letícia alegavam uma falta de preparação para atuarem com crianças com Autismo em decorrência das lacunas na formação inicial e continuada para a Educação Inclusiva. Observou-se, ainda, nos relatos das participantes, pontos positivos que a intervenção proporcionou na prática pedagógica da professora titular. Antes da capacitação, Maria Luísa e Letícia não atuavam juntas na escolarização do aluno com TEA. Após a intervenção, elas passaram a planejar a rotina, a atividade acadêmica e a hora da história em parceria colaborativa, bem como na elaboração de materiais e de recursos pedagógicos que proporcionaram a participação com eficácia de Davi nas atividades escolares. (SOUZA, 2019, p. 85).

TESES

REFERÊNCIA 1- ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com Autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização.** Doutorado Em Educação. Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2014.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Práticas pedagógicas. Alunos com Autismo.

RESUMO:

Alves (2014) investigou sobre a escolarização de alunos com Autismo, tendo em vista as condições de possibilidade sob as quais essa escolarização tomou forma e se articulou como um imperativo pós-políticas públicas de inclusão. Partiu-se inicialmente, de um estudo sobre as narrativas produzidas pelos discursos clínicos sobre esses sujeitos. Realizou-se também um deslocamento histórico sobre as origens da escola, o que possibilitou compreender como o sujeito com Autismo foi sendo constituído, inicialmente, a partir de aparatos sociais para o seu isolamento no final do século XIX (asilos, hospitais psiquiátricos) até a sua inclusão em escolas regulares no século XXI. Apresentou algumas problematizações sobre como vem se efetivando a escolarização de alunos com Autismo na escola regular, a fim de compreender de que modo as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos se instauram como regimes de verdade. Foram realizadas entrevistas com profissionais da sala de aula

regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambos os professores de alunos com Autismo. Buscou-se um cruzamento dessas entrevistas com os pareceres pedagógicos emitidos por esses professores. Acrescentou-se ao estudo as conclusões de três pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2008-2011, que tratam da escolarização de alunos com Autismo. A pesquisa detectou que a socialização de alunos com Autismo é a principal dimensão trabalhada pelos professores e que o fato desses alunos “não realizarem as atividades como os demais”, faz com que o professor busque, na maioria das vezes, um diagnóstico que reitere esse posicionamento, sinalizando para um aluno com poucas condições de aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Veremos que a escola é resultado de uma construção histórica que nasceu na Modernidade e que apesar de um discurso inclusivo, apresenta-se na contemporaneidade com lacunas para trabalhar com alunos com Autismo, firmando-se como um espaço que exclui aqueles tidos como “anormais”.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

“Num primeiro momento o que a gente prioriza é a questão deles estarem na sala de aula, deles se envolverem no trabalho, se envolverem com a turma, é mais a socialização mesmo. O primeiro processo é que eles consigam estar junto com o grupo, né, se envolverem e se sentirem acolhidos e adaptados a toda essa rotina escola”. (Entrevista com a professora da classe regular do 1º ano) (ALVES, 2014, p. 92).

“Apesar da significativa aceitação do aluno por estar em sala de aula juntamente com os colegas, notamos, ainda, que a permanência dele fica mais complicada após o período do recreio, momento no qual A. começa a demonstrar cansaço e passa a exigir a saída para o pátio ou para a sala de recursos”. (Parecer emitido pela professora do AEE, em conjunto com a professora da classe regular do 1º ano, no 1º trimestre de 2013.) (ALVES, 2014, p. 92).

“Nas dependências da escola mantém-se dentro do esperado, respeitando professores e colegas, seguindo as normas da escola e regras de convivência. Quanto à socialização é importante que participe de outros grupos sociais fora da escola, pois convivendo com outros grupos de sua faixa etária poderá trabalhar suas relações interpessoais e também desenvolver algumas atividades extracurriculares”. (Parecer emitido pela professora do AEE, no 1º trimestre/2013, sobre o aluno J. do 5º ano) (ALVES, 2014, p. 92).

“Eu e a professora da sala de recursos temos também tentado criar uma rotina para a turma, o momento da entrada até o lanche que é o momento em que eles costumam ficar mais em sala de aula é o momento em que a gente conta história, faz algumas atividades, faz o momento da conversa, momentos em que eles possam aproveitar e estar com o grupo ali, aproveitando aquela atividade. Já após o recreio, que são situações em que a menina vai embora mais cedo ou que o menino já não permanece mais em sala de aula é o momento em que eu faço aquela atividade mais dirigida de escrita, de alfabetização, de ter esse trabalho mais individual, de exigência da alfabetização, que ainda não é o foco para eles, né”. (Entrevista com a professora da classe regular do 1º ano). (ALVES, 2014, p. 95).

“Eu trabalho sempre com projetos, com temáticas que envolvem o próprio contexto da escola, né, se é aniversário da escola, se é festa junina [...] faço projetos voltados para aquela temática ou projetos que eu vou construindo de acordo com os interesses deles, as demandas que eu percebo que vem deles, por exemplo, conversar sobre a questão ...sempre os trabalhos são em torno de uma temática que está sendo desenvolvida. Vou tentando incluir eles nesse trabalho, no momento em que eles estão em sala de aula, eles estão escutando as histórias, mesmo que eles não sentem com os colegas, mas eles estão ali, estão circulando, ouvindo a história, ouvindo a música, estão ouvindo a conversa dos colegas e muitas vezes eles falam, porque a gente conversa sobre os colegas, então eles estão ali, mesmo que eles não estejam presentes naquele lugar, eles estão ali e aproveitando todo esse espaço [...]”. (Entrevista com a professora da classe regular do 1º ano). (ALVES, 2014, p. 95).

“Sua evolução na aprendizagem é gradativa, precisa desenvolver habilidades essenciais ao domínio da leitura, pois faz leitura somente quando induzido pela Educadora Especial. As habilidades na escrita e raciocínio lógico matemático de acordo com sua maturidade está dominado. Porém, faz-se necessário o acompanhamento da Educadora Especial, bem como a efetiva participação da família no seu dia a dia”. (Parecer emitido pela professora do AEE no 1º trimestre de 2013) (ALVES, 2014, p. 96).

“Então, temos percebido como um grande desafio, ao mesmo tempo que, pela experiência que estamos tendo, de observar como eles tem se desenvolvido, assim, eu percebo que a escola exerce uma importante função, né, e é aí que eu percebo que além da aprendizagem, há o valor terapêutico da escola”. (Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE). (ALVES, 2014, p. 98).

“(…) Esse espaço é mais tranquilo, eles podem ficar mais sozinhos, eles procuram esse espaço, eles já têm essa referência. Então, estão fazendo uma atividade no pátio, às vezes, foge daquela rotina, a menina tem mais dificuldades com isso. Por exemplo, ela quer chegar na escola e entrar na sala, mas, às vezes, acontece alguma coisa, a professora tá fazendo alguma atividade no pátio, ela procura a sala de recursos e corre para lá. Dependendo do aluno que tá ali a gente vai trabalhando essas questões”. (Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE). (ALVES, 2014, p. 99).

NARRATIVAS DA PESQUISADORA:

Esclareço que a professora da classe regular possui graduação em Pedagogia e é doutoranda em Educação. Já a professora do atendimento educacional especializado é graduada em Educação Especial e doutoranda em Educação. (ALVES, 2014, p. 89).

O que é possível destacar nos excertos selecionados é um olhar que contempla a circulação dos alunos com Autismo entre os colegas e nas dependências da escola. Esse é um critério amplamente usado nos pareceres para dizer o quanto esses alunos encontram-se bem adaptados ao convívio escolar. (ALVES, 2014, p. 93).

Acredito que essa seja uma demanda dos professores no sentido de que esses alunos se enquadrem o mais rapidamente numa norma. Poderá ser entendido também como uma tentativa de trazê-los o mais próximo possível do que se propõe o currículo escolar, com suas regras que não deixam de ser práticas de socialização, a partir de uma ordem cultural existente.

Percebe-se, a partir dos excertos, que a aprendizagem de conteúdos escolares não tem sido a tônica das práticas docentes. Frente às evidências, a avaliação constitui-se em um desafio para o professor que se vê perante a dificuldade de expressar, em pareceres pedagógicos, os resultados da aprendizagem de habilidades e competências para além da socialização ou de um comportamento bem adaptado. É como se, aos olhos do professor, a escolarização se resumisse a práticas de socialização, somente. (ALVES, 2014, p. 93).

O excerto do parecer acima revela as lacunas no processo de aprendizagem desses sujeitos na classe regular. A professora, na tentativa de afirmar seu lugar como educadora, acaba permitindo que a educadora especial se torne a única responsável pela aprendizagem de seu aluno. (ALVES, 2014, p. 96).

Por meio da apreciação dos pareceres, verificou-se que esses documentos avaliam aspectos comportamentais do aluno, como por exemplo, “sentar junto”, “esperar sua vez”, “não pegar o lanche dos colegas”. Constatou-se, assim, que tais pareceres atuam muito mais como artefatos que controlam a vigilância dos alunos autistas do que como instrumentos orientadores da prática pedagógica dos professores. (ALVES, 2014, p. 96).

Vimos nos excertos anteriores que o professor da classe regular refere que para alunos com Autismo não há uma preocupação com a aprendizagem de conteúdos escolares, como para os demais colegas da turma. Diante dessa constatação, os professores partem para uma busca que está fora dos muros escolares, procuram em outras áreas um apoio para sustentarem, de alguma forma sua prática e atingir a meta educativa. (ALVES, 2014, p. 97).

Os professores, às vezes, diante da dificuldade do trabalho pedagógico com esses alunos, acabam indicando inúmeros “atendimentos”, desejando que os especialistas se tornem depositários das suas esperanças em trazer o aluno para mais perto da norma do que é ser um escolar. É através dessa parceria que o professor busca tornar possível um trabalho pedagógico, evitando perder seu foco educativo. (ALVES, 2014, p. 97).

Ressalto que durante a entrevista com a professora do atendimento educacional especializado, a professora explicou-me que o “terapêutico” não é sinônimo de “clínico”, mas, sim, refere-se a um olhar que permite ao aluno construir um lugar de existência na escola. (ALVES, 2014, p. 98).

A professora lança mão de novas estratégias a fim de desenvolver um trabalho mais dirigido com o aluno, em função das suas particularidades. Nesse sentido, percebemos que diante dos impasses frente a alunos com especificidades, como bem diz a professora da sala de recursos, precisaremos problematizar a escola que hoje temos, para que em tempos de “aprendizagem para todos”, consigamos enxergar condições possíveis para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nesse contexto. (ALVES, 2014, p. 99).

Ao finalizar esse estudo que me permitiu pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Autismo, defendo a tese que a escola regular, apesar dos seus esforços em acompanhar os avanços pedagógicos na contemporaneidade, reproduz um modelo que é disciplinar e perpetua um paradigma da Idade Moderna, quando essa mesma escola passou a fazer parte das ciências da educação. Esse olhar reflete as dificuldades de uma área que ainda busca um corpo teórico próprio

que contribua para pensarmos nos desafios da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Diante do que foi exposto até aqui, podemos pensar que o aluno autista poderá ser efeito de toda essa maquinaria escolar que lhe atribui conceitos e descreve padrões de normalidade. Frente à realidade encontrada no conjunto de materiais aqui analisados, concluo que o diagnóstico determina a forma de olhar e escolarizar esses alunos e que sob o jugo da necessidade de socialização desses alunos, a escola regular realiza uma inclusão excludente. (ALVES, 2014, p. 100).

REFERÊNCIA 2- GUARESCHI, Tais. **Inclusão Educacional E Autismo: Um Estudo Sobre As Práticas Escolares.** Doutorado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão Escolar. Educação Especial. Psicanálise. Práticas Escolares.

RESUMO:

Guareschi (2016), em sua tese, investiga as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com Autismo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seis escolas municipais de Santa Maria/RS. Incluem-se nessas ações as práticas pedagógicas, os processos de socialização e a dinâmica pedagógica (organização dos tempos e espaços escolares). A autora estabeleceu um diálogo entre os campos da Educação Especial e da Psicanálise. Usou como metodologia a pesquisa documental, tomando como materialidade de análise pareceres pedagógicos e planos de atendimento educacional especializado, elaborados por professoras de Educação Especial. No delineamento metodológico, apostou na potência desses documentos escolares como narrativas das práticas engendradas nas escolas. Por meio da análise dos documentos escolares emergiram três outros elementos, que apareceram de forma recorrente na narrativa das professoras. O primeiro diz respeito aos tempos e espaços na dinâmica pedagógica. As práticas escolares narradas demonstraram que diferentes adaptações foram necessárias na dinâmica pedagógica a fim de tornar a escolarização possível. O segundo elemento, a importância da figura do profissional de apoio, na inclusão desses alunos, e que sua atribuição excede ao que é previsto nas políticas (auxílio na comunicação, higiene, alimentação e locomoção). Essas duas categorias revelam a torções que se fazem necessárias na passagem da letra da lei para o campo escolar. O terceiro elemento que perpassou a escrita dos pareceres e dos planos de atendimento educacional especializado das professoras dizia respeito à interação com os colegas. Nesse sentido, as narrativas das professoras demonstraram a importância dos encontros desses alunos com as demais crianças para seu desenvolvimento.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

Marcos tem dificuldade em desenvolver o jogo simbólico, quando brinca com carrinhos, o faz somente batendo um no outro. Demonstra resistência em atividades com música e outras atividades lúdicas. Prefere fazer folhinhas, ler o alfabeto da sala e outros jogos de letrinhas. Precisa estar sempre “estudando”. (Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano de AEE) (GUARESCHI, 2016, p. 114).

Rodrigo tem 4 anos aluno do Pré A. Arrumar e guardar o material escolar utilizado na sala; separar objetos pequenos para trabalhar o movimento com os dedos; fazer exercícios de alinhavos e ziguezague para desenvolver a coordenação; pintar com os dedos, com carimbos, com lápis de cor e com giz de cera; brincar com as cores, pintando, misturando; explorar as formas geométricas; recortar e colar figuras; realizar atividade com massa de modelar; realizar atividade de enroscar tampas em garrafas, amassar papel, separar e catar objetos em uma caixa; realizar atividades com música para desenvolver a atenção, a concentração e ritmo; realizar jogos diversos: dominós de figuras; bolas de tamanhos e cores variadas; memória; montagem; associação de imagens; quebra-cabeça; atividades variadas com alfabeto móvel e blocos lógicos para desenvolver o raciocínio, a atenção e memorização; realizar jogos em duplas e pequenos grupos para ampliar a interação e socialização com os colegas; ouvir histórias infantis para ampliar a linguagem e concentração; seguir a rotina criada pelo professor; realizar a sequência de atividades programadas; discriminar fontes sonoras (barulhos, letras, palavras, rimas); explorar a organização espacial e temporal através de jogos e brincadeiras; brincar com o som das letras, em especial as do nome dele o que é visivelmente foco de atenção do aluno; trabalhar semelhanças e diferenças; brincar com jogos de classificação e seriação; verificar como o aluno comporta-se frente às atividades diárias: escovar os dentes, fazer o lanche, vestir e desvestir uma roupa, amarrar os tênis, sentar-se para realizar as atividades, lavar e secar as mãos, cumprimentar as pessoas, sair para o pátio, organizar o material. (Prof. Simone, Aluno Rodrigo, Excerto do Plano de AEE) (GUARESCHI, 2016, p. 120-121).

Marcelo, 10 anos, 3º ano. Frequência: Durante a tarde, com alternância entre a sala de aula e

a sala de recursos [...]. Diariamente temos tentado (professora da sala de recursos e monitora) levá-lo à sala de aula, onde estudam seus colegas do 3º ano. Ficou acertado com a professora da sala de aula que seria destinada uma classe para o Marcelo, com um objeto colorido, para que ele possa identificar que “aquele lugar” na sala é seu. Marcelo tem entrado na sala de aula, mas logo sai, voltando por conta própria para a sala de recursos, o objetivo é de conseguir ampliar a cada dia a permanência dele em sala de aula. (Prof. Isabel, Aluno Marcelo, Excerto do Plano de AEE) (GUARESCHI, 2016, p. 151).

Vinícius 10 anos 3º ano. Durante os meses de março e abril, Vinícius oscilou seu comportamento apresentando agressividade (mordendo, dando tapa e cuspidando) com o profissional de apoio e colegas. Entretanto, em outras situações ele demonstrou atitudes adequadas em sala de aula, ficando sentado e respondendo com auxílio da profissional de apoio às atividades propostas pela professora.

Sugere-se que para o ano de 2014 o aluno dê sequência aos atendimentos na sala de recursos, bem como que seja passado o trabalho que está sendo executado para a nova estagiária que começará a ser a profissional de apoio do aluno Vinícius, para que ela possa dar seguimento ao trabalho de alfabetização. (Prof. Aline, Aluno Vinícius, Excerto do Parecer Pedagógico) (GUARESCHI, 2016, p. 146-155).

João 10 anos, 4º ano. Pega o lápis, mas não segura por muito tempo. Proponho uma atividade livre onde em uma folha de ofício posicione o lápis em sua mão, fazendo uso da técnica mão-sobre-mão, atuando como apoio e deixando que ele conduza o lápis, os rabiscos são direcionados por ele. Ainda a fim de estimular a coordenação motora, sensibilidade, também cor, trabalho com massinha de modelar, deixando que ele a manipule, com tinta peça para ele colocar o dedo na tinta e logo numa folha. João ao realizar esse tipo de atividade ainda demonstra um pouco de resistência, mas já vem demonstrando mais segurança.

A fim de estabelecer uma comunicação faço uso de imagens, onde identifico dizendo a quem se refere, possibilitando ao João ter contato visual com várias imagens. O objetivo é permitir que no decorrer ele possa identificá-las, associando-as com seu contexto real. (Prof. Beatriz, Aluno João, Excerto do Parecer Pedagógico). (GUARESCHI, 2016, p. 122-140).

Marcos 7 anos, 2º ano, tem dificuldade em desenvolver o jogo simbólico, quando brinca com carrinhos, o faz somente batendo um no outro. Demonstra resistência em atividades com música e outras atividades lúdicas. Prefere fazer folhinhas, ler o alfabeto da sala e outros jogos de letrinhas. Precisa estar sempre “estudando”. (Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano de AEE). (GUARESCHI, 2016, p. 115).

Com massinha de modelar, elaborou uma brincadeira com pedaços de massinha e um caninho de plástico, que é utilizado para espichar a massinha e cortá-la, como para ver o que passa ou não pelo buraco do caninho. Marcos colocou para passar no caninho diversos objetos, e com ajuda, conseguiu simbolizar esses objetos como carrinhos que passaram por uma ponte. (Prof. Ana, Aluno Marcos, Excerto do Plano da AEE. (GUARESCHI, 2016, p. 117).

Dança na sala de recursos, sozinho e com outros colegas, vídeos infantis e musicais para trabalhar som, ritmo, movimento, interação com o outro bem como a interpretação de histórias e letras de músicas → Atividades e construção de histórias com desenhos e brinquedos; → Bandinha rítmica, para explorar os sons de forma livre; → Gravação de vídeos do aluno cantando, dançando, contando histórias. (Prof. Ana, Aluno Marcos, Excertos do Plano de AEE e do Parecer Pedagógico) (GUARESCHI, 2016, p. 131).

Jéssica 11anos, 2º ano, possui deficiência visual (cegueira) e o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Ficava sentada em sua cadeira, demonstrando muitas estereotipias motoras e por vezes gritando. A professora procurava oferecer jogos e brinquedos, conversando de forma afetuosa. Oferecia desenhos em alto relevo para que ela percebesse o que estava sendo trabalhado, mas essas folhas muitas vezes eram rasgadas. Tinha dificuldade no controle dos esfíncteres, apesar de utilizar a fralda apenas durante o sono. Como não solicitava ir ao banheiro foi disponibilizada uma monitora, que além de acompanhá-la até o banheiro em horários pré-determinados, também auxiliava na alimentação e higiene.

Tem boas habilidades motoras, nesse aspecto não apresenta nenhuma dificuldade prática nas atividades com bola, vai à pracinha e corre de mãos dadas com os amiguinhos. Não possui dificuldades de motricidade fina, observada em atividades com massa de modelar e jogos de montar, nem ampla, em atividades com corda, bambolês e cubos gigantes. → Atividades que favorecerão sua mobilidade: caminhar com bambolês, andar por cima de uma corda largada no chão, achar os colegas no pátio seguindo o som da voz. Andar pelos corredores com uma vassourinha de brinquedo e um carrinho de bebê e posteriormente a bengala. (Prof. Ana, Aluna Jéssica, Excertos do Plano de AEE e do Parecer

Pedagógico). (GUARESCHI, 2016, p. 130).

Tiago, 15 anos, 4º ano. Manuseia as letras do alfabeto e do nome, faz emparelhamento das letras. Folheia livros e revistas, observa as figuras e, em alguns momentos, faz isso atenciosamente. [...]. Demonstra pequeno progresso nas habilidades em atividades que envolvem o raciocínio lógico matemático, tais como: jogos de encaixe, quebra-cabeça, jogos de seriação e classificação, faz agrupamentos por semelhanças de figuras, objetos e outros. [...] as produções de conhecimento seriam melhores percebidas caso Tiago estivesse mais entusiasmado e disposto a realizar as atividades propostas pela professora regente e pela educadora especial. Nesse sentido, é preciso que se reforce em casa com o aluno a importância e a necessidade dele realizar o que lhe é solicitado. Tiago está mais inteirado com as rotinas da escola e da sala, mas ainda é resistente em cumprir as regras e rotinas da escola. (Prof. Fernanda, Aluno Tiago, Excerto do Parecer Pedagógico). (GUARESCHI, 2016, p. 123-148).

Alice, 5 anos, Pré-B. Presença de choro, com momentos de desorganização (momentos de birra) participa menos das atividades. Tem um vínculo bom com a monitora, mas quando precisa ser chamada atenção, responde positivamente a intervenção da professora. Nem sempre aceita atividades impressas (folha), chora, rasga, logo se organiza. Desde que retornamos do recesso, no início de agosto, vem se observando comportamentos mais acentuados, e regredindo em aspectos que já tínhamos avançado, como a entrada na sala. Aumentaram os momentos de desorganização com choro, gritos, impondo a sua vontade [...]. Nem sempre aceita dividir a atenção da professora e monitora com colegas. Quando contrariada costuma morder a monitora, a professora, num episódio, mordeu uma colega.

Nem sempre se propõe fazer a atividade sobre a história. Ela observa os colegas trabalhando, levanta, senta, vai para o chão, quando se sente incomodada - chora, se desorganiza, logo, pede colo, se acalma. Conversamos com ela, nem sempre ela faz... (Prof. Marta, Aluna Alice, Excertos do Parecer Pedagógico). (GUARESCHI, 2016, p. 145-147).

Lucas e Otávio são gêmeos 6 anos, 1º ano. No decorrer das atividades percebeu-se que há necessidade de desenvolver atividades iniciais motoras e de atenção: utilizar as mãos para segurar os objetos, transportá-los de um lugar a outro sem jogá-los ou destruí-los e trabalhar sentado (explorando a noção de início e fim, exemplo: início - pegar o objeto, fim - colocar o objeto em determinado lugar), atividades que façam com que tenham a atenção mais focada (olho x mão). Esses materiais são colocados em um recipiente neutro, como por exemplo, uma bacia branca, para que a atenção seja na atividade. Então, aliada à organização de rotina, a sensibilização aos barulhos na sala de aula as atividades desenvolvidas começaram trabalhando com as questões de comportamento, coordenação, motricidade fina e atenção ao movimento que a mão faz. Ainda precisamos desenvolver esses aspectos e sempre com material concreto. Também se propõe jogos que envolvam habilidades de associação de imagens (parear imagens), associação de cores (letras e cores, ou número e cores), contagem com representação de quantidade, reconhecimento das letras do seu nome utilizando massinha de modelar, areia, dentre outras. Por ainda não terem construído a habilidade olho x mão ficam concentrados por pouco tempo nas atividades, e ainda com o movimento de jogar ou destruir. (Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excerto do Parecer Pedagógico) (GUARESCHI, 2016, p. 120).

As atividades pedagógicas são muito curtas e rápidas, tem dias mais agitados que não aceitam, e tem dias que conseguem realizar. Nem sempre são realizadas na sala de aula. São aplicadas pelos monitores.

Lucas está ficando até 1h na sala com rotina, apoio de uma estagiária 9º semestre da Educação Especial. Otávio não entra mais na sala, não entra na quadra coberta e tem vindo chorando para escola porque não quer mais vir.

Passam a maior parte da tarde na pracinha e se sentem bem na sala de AEE, mas quando ficam sozinhos, quando tem mais crianças se agitam e gritam muito. (Prof. Marta, Alunos Lucas e Otávio, Excertos do Parecer Pedagógico). (GUARESCHI, 2016, p. 152).

NARRATIVAS DA PESQUISADORA:

O aluno Marcos resiste às atividades lúdicas propostas e prefere realizar "tarefas" em folhas porque deseja estudar, o que para o menino parece envolver a escrita. (GUARESCHI, 2016, p. 114).

Cabe ressaltar que, em sua proposta pedagógica, a professora Ana não deixa de oportunizar momentos de brincadeiras, apesar de toda a insistência de Marcos para estudar as letras. A docente compreende a importância do brincar simbólico para o desenvolvimento do aluno. As professoras Marta e Beatriz também indicam a ausência do brincar nos alunos incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (GUARESCHI, 2016, p. 114).

Nesses relatos sobre as práticas escolares produzidas para alunos com diagnóstico de

Autismo, a professora revela que o brincar é um aspecto central em suas intervenções pedagógicas. Ao verificar os comportamentos estereotipados e o manuseio mecânico dos brinquedos a professora oportuniza o brincar, que poderá simbolizar esse corpo e suas ações. Diante desses comportamentos, como rasgar papéis, a professora faz ofertas que podem significá-los, como “construir o boneco, que será recheado com o papel picado pela aluna”. (GUARESCHI, 2016, p. 118).

Os excertos acima, bem como os relatos das outras duas professoras, evidenciam que aspectos como coordenação motora, seriação e classificação, pareamentos de objetos e imagens, reconhecimento de letras e de números são privilegiados. Evidentemente, não questiono a importância da oferta dessas atividades, que nomearei como formais, aos alunos com Autismo. Entretanto, sublinho a importância de o brincar simbólico perpassar as práticas escolares articuladas na inclusão desses estudantes com entraves na constituição subjetiva. (GUARESCHI, 2016, p. 123).

No decorrer da análise dos pareceres pedagógicos e dos planos de AEE dos alunos com Autismo, cujos operadores de leitura foram os quatro eixos da AP3, novos elementos para pensar as práticas escolares emergiram. Nas narrativas das professoras apareceram, de forma recorrente, questões sobre os espaços e os tempos na dinâmica pedagógica, a atuação do profissional de apoio e a interação com os colegas na inclusão escolar desses sujeitos.

Em relação às práticas escolares produzidas em torno do eixo o corpo e sua imagem, percebi, na análise dos documentos das demais professoras, narrativas pouco expressivas. Essa constatação vem ao encontro do que foi verificado no primeiro eixo, o brincar e a fantasia. Novamente, as atividades formais parecem ser privilegiadas em detrimento do brincar e de atividades que propiciem a simbolização e o reconhecimento do corpo, ao menos nas narrativas dos documentos. (GUARESCHI, 2016, p. 132-133).

No tocante à linguagem de Marcos, a docente pretende que o aluno possa “comunicar seus desejos e dúvidas, bem como conseguir ouvir o que o outro solicita”, além de “utilizar a escrita de forma significativa, e não apenas de forma mecânica” e “expressar-se por meio de desenhos”. É significativo notar que Ana oferece ao menino possibilidades variadas para dizer de si, como a fala, a escrita e o desenho. Do mesmo modo a professora Isabel articula, para o aluno Marcelo, práticas escolares que possibilitam “várias tentativas para estabelecer a comunicação efetiva e, dessa forma, os gostos, preferências, manifestações de conhecimento foram sendo percebidas”. Essas práticas escolares produzem efeitos no campo da linguagem. (GUARESCHI, 2016, p. 140).

Por fim, o relato da professora Beatriz apresenta uma estratégia interessante para alunos maiores que não falam, como é o caso de João. A docente informa que utiliza imagens para estabelecer a comunicação. A proposição de práticas escolares nessa lógica pode se constituir em uma forma de transmitir algo para os outros, desde que não se paute em uma linguagem artificial, que não estabelece o laço social. Sendo assim, mostrar figuras e solicitar que o aluno repita o nome é um artificialismo que não produz linguagem. Na escola a linguagem precisa ser colocada em cena em relações espontâneas com os outros, e considero esse espaço um lugar privilegiado para que isso ocorra. O brincar é uma das ferramentas que possibilita ao aluno se dizer, a escrita é outra. (GUARESCHI, 2016, p. 141).

É possível perceber que, nem sempre, esses sujeitos permanecerão todo o turno na sala de aula regular. Por vezes, eles transitarão por diversos lugares na escola como a sala de recursos, a biblioteca, a pracinha, o laboratório de informática, de acordo com suas preferências. Noto que o espaço do atendimento educacional especializado se configura como um local de refúgio, frequentemente procurado por aqueles que, por alguma razão, não suportaram continuar com os demais alunos. Ao mesmo tempo em que observamos práticas nas escolas em que esses tempos e espaços são flexibilizados na dinâmica escolar, dispomos do relato da professora Marta, que procura estabelecer parcerias com o psiquiatra que atende os meninos e com a família para a flexibilização no horário, mas recebe a negativa de ambos. A docente sinaliza o quão difícil é para Lucas e Otávio permanecerem as quatro horas na instituição, ainda que lhes seja permitido circular por diferentes lugares. (GUARESCHI, 2016, p. 150-151-153).

E a interação dos alunos com os colegas é observada pelas professoras e é parte das práticas escolares produzidas no processo de inclusão. Os relatos das docentes demonstram a importância, por elas atribuída, aos processos de socialização no desenvolvimento das crianças. (GUARESCHI, 2016, p. 158).

REFERÊNCIA 3- SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com Autismo.** Doutorado em Educação, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Flexibilização curricular. Mediação pedagógica.

RESUMO:

Soares (2016) pretendeu desvelar os efeitos de um programa de formação continuada nas práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos académicos de professoras, que lidam com alunos com Autismo na sala regular. Percebe-se que ainda é insuficiente a literatura científica sobre modos pedagógicos de ensino de conteúdos académicos aos alunos com o TEA e pouco conhecimento sobre as características de pessoas com o TEA, comunicação alternativa (CA), bem como, a necessidade de habilidades académicas serem ensinadas como são as habilidades funcionais, com práticas pedagógicas que atendam às particularidades das crianças com o TEA. Os alunos com necessidades educacionais especiais, por sua vez, são receptivos ao ensino, quando as adaptações são implementadas, adequadamente. Impõe ser necessária a formação no ambiente escolar com dispositivos didáticos que evoquem a descoberta, aperfeiçoamento e acesso ao conhecimento académico para alunos com o TEA, porque professores apoiados poderão ser mais receptivos à inclusão escolar. De acordo com os depoimentos das agentes educacionais que vivenciaram a experiência com o PEI, o recurso foi confirmado como facilitador de aprendizagens funcionais, cognitivas e sociais por meio de comportamentos mediadores direcionados para a criança com o TEA e que culminaram com o atendimento às expectativas curriculares previstas para o primeiro ano: identificação de letras, sílabas, palavras e números, participação em eventos comemorativos da escola, conteúdos considerados essenciais nessa fase escolar para a continuidade das apropriações da leitura, escrita e numeralização, e da progressão no ciclo de alfabetização e letramento na infância, leitura fluente, produção textual, resolução de problemas e operações aritméticas.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

É o seguinte, em relação a Daniel, eu fazia, tentava para adequar os conteúdos ao nível de conhecimento de Daniel, eu não poderia trabalhar os mesmos conteúdos, da mesma forma que Maria trabalhava com os demais, eu trabalhava mais, com o nível mais baixo um pouquinho, para ele conseguir. (SOARES, 2016, p. 73).

Pesquisadora: - Ana o que não pode faltar na rotina pedagógica das crianças com Autismo?

Ana: - Daniel já está alfabetizado, já está lendo, precisa muito, no momento, tomar como iniciativa é o processo da escrita, porque lendo ele já está, não é um processo fluente, ele ler pausadamente, mas está lendo.

Pesquisadora: - O que você considera ser um recurso básico que deve estar todos os dias no trabalho pedagógico?

Ana: - Está precisando a gente trabalhar mais a questão da produção de texto, da escrita. (SOARES, 2016, p. 75).

Maria, a professora titular, falava pouco sobre a prática pedagógica com os alunos com deficiência matriculados em sua sala. Eles eram sempre assistidos pela professora auxiliar. (SOARES, 2016, p. 90).

João é uma criança com seis anos, com laudo de Autismo infantil, não oralizada, mas com boa comunicação gestual, linguagem receptiva e expressiva. Ele expressa compreensão de conceitos académicos, pois aponta quantidades ao ser solicitado, pega em partes do próprio corpo ao ouvir comandos da professora, aponta cores, objetos, letras, números, palavras e outros símbolos visuais. Esses aspectos evidenciam sua capacidade de manifestar conhecimentos por meio de linguagem não verbal, sendo notável que sua capacidade está para além da linguagem receptiva, uma vez que, com o uso do corpo e expressão facial demonstra compreender conceitos e unidades significativas de conteúdos aprendidos, comunicando-os às professoras. (SOARES, 2016, p. 95).

Primeiramente foi o descobrimento, pesquisar sobre o que era Autismo os meios de trabalhar, então eu busquei as figuras, representação do concreto, depois eu fui trabalhar aos poucos com a contagem, a quantidade das coisas, aos poucos fui me aperfeiçoando, juntamente com a professora, que me deu algumas orientações. [...] na questão da concentração dele na aprendizagem ele evoluiu num período de tempo muito curto isso foi muito bom porque a gente viu que nosso trabalho estava dando certo e para mim, particularmente, foi muito bom porque eu vi que as estratégias que eu estava utilizando estavam dando certo. Aos poucos ia construindo e pessoalmente, hoje, eu vejo que eu colaborei uma parte no progresso dele e aos poucos ele vai construindo, para mim, isso é muito importante. Professora Luana. (SOARES, 2016, p. 140).

Pesquisei os procedimentos sozinha na internet e tinha a orientação do AEE que não houve mais e agora pude contar com você, mas nunca tive uma formação específica para trabalhar com crianças especiais. Se, neste ano, eu fosse trabalhar com um autista, seria diferente (Ana, 2014). (SOARES, 2016, p. 150).

NARRATIVAS DA PESQUISADORA:

Vimos que a professora titular analisava as situações, mas não se envolvia com a aprendizagem dos seus alunos com necessidade educacionais especiais (NEE). Como não havia interação entre a referida professora com esses alunos, optamos por focar na prática da professora auxiliar, que de fato era a responsável por acompanhar as crianças com NEE da sala. (SOARES, 2016, p. 57).

Numa aula, ministrada por Maria, na qual a dinâmica era toda turma escutar poesias, declamar e escrevê-las, Ana ficou com Daniel no canto de sempre trabalhando Sistema de numeração decimal com material dourado, dando aula de matemática e não o envolveu no trabalho coletivo com a oralidade, tão propícia naquele momento.

Num segundo episódio, no qual a aula era sobre pronome pessoal, toda turma estava trabalhando com leitura e interpretação de texto e substituindo o nome pelo pronome /ele/. Essa também era uma oportunidade para envolvimento de Daniel com um conteúdo acadêmico propício e, mais uma vez, Ana ficou no canto da sala, trabalhando resolução de problemas com gráficos na área de matemática.

O terceiro episódio selecionado para linha de base foi uma aula de ciências, os alunos combinavam as apresentações das maquetes e Daniel usava um jogo de associação de figuras com palavras e Ana fazia uma prova com o aluno com deficiência intelectual (DI). (SOARES, 2016, p. 59).

Não percebemos nenhuma atividade com desenho, prevaleciam os recortes em livros didáticos colados no caderno do aluno como apoio para contagem e escrita de símbolos matemáticos (+/-/=) e números. Esse fato nos chamou a atenção e perguntamos se o aluno rejeitava desenhar, cantar, jogar e dançar. Ana falou que, às vezes, sim, e no 5º ano as atividades priorizadas eram as produções escritas e operações matemáticas.

Constatamos ser a escrita, restrita às cópias e às operações matemáticas e aos exercícios de resoluções de problemas que eram recortados em livros didáticos. Documentamos esse fato em fotografias digitais.

As adaptações com os recortes, vistas na linha de base, garantiam que o caderno de Daniel fosse apresentado aos seus pais como prova de que ele participava das atividades em sala de aula. Entretanto, essa participação se dava sem alinhamento curricular e com pouca exploração do que realmente o aluno podia alcançar em sua aprendizagem. (SOARES, 2016, p. 67-68).

A atividade sugerida na intervenção, explorava habilidades acadêmicas para resolução de problemas: identificar valores, estabelecer trocas, agrupar quantidades, escrever números por extenso, exercitar o raciocínio lógico, jogando como se estivesse manuseando dinheiro. Pois, no jogo há a possibilidade das crianças vivenciarem papéis sociais dos adultos, simulando situações funcionais da vida cotidiana. O fato de constatarmos adaptações pedagógicas pouco elucidativas dos conteúdos do currículo de estudo do aluno, nos fez refletir com Ana sobre a constância desses modelos, como eles exploravam pouco o potencial da criança, não oportunizando desafios, trabalhando praticamente o que o aluno já sabia. Registramos e questionamos o modelo, que está na fotografia abaixo, uma tarefa que Ana havia elaborado e feito com o aluno. (SOARES, 2016, p. 72).

É possível perceber que o tipo de tarefa, o nível do conteúdo acadêmico de matemática, era mesmo simplificado e não adaptado, por uma questão de concepção de ensino de Ana e de ausência de repertório para lidar com as características de Daniel. O aluno copiava os desenhos, sua capacidade imaginativa deixava de ser explorada e a resolução de problemas somente exigia a habilidade de contar quantos elementos ele precisava para ter o triplo da quantidade. (SOARES, 2016, p. 73).

Daniel realizou uma tomografia corneana e teve esse diagnóstico, em linguagem não técnica ele ver em forma de cone. O quadro é progressivo para perda total da visão e o médico sinalizou, para o futuro, um transplante de córnea. (SOARES, 2016, p. 75).

Havia, no contexto da sala de aula, restrição na forma de planejar e elaborar atividades de fato inclusivas, já que para as crianças especiais elas eram diferenciadas e ministradas especificamente pela professora auxiliar, com conteúdo diferente do que estava estabelecido no currículo do 5º ano e centrado no que a professora mais dominava. Sendo titular no turno da manhã de uma turma da educação infantil e auxiliar em outro turno, às vezes trazia tarefas sem planejar para os alunos da tarde como pintar, ler textos e responder questões escritas. (SOARES, 2016, p. 91).

Os dados da observação evidenciaram uma docência que atende as políticas educacionais de inclusão escolar no que se refere à matrícula. Entretanto, a disponibilidade para modificação de práticas pedagógicas históricas, considerada um dos pilares de sustentação para que o professor possa repensar sua prática, parece ser sufocada por conta do tempo escasso para planejamento e a relação de poder na sala de aula entre as professoras que impedia a ação pedagógica compartilhada. Percebemos que se as duas profissionais tivessem um pouco mais de afinidades elas trabalhariam

melhor, mas como isso não acontecia, os alunos arcavam com o prejuízo. (SOARES, 2016, p. 92).

No decorrer da formação uma das lacunas notáveis foi a ausência de colaboração no planejamento e na elaboração das atividades diárias da sala de aula. A professora conhecia algumas características do TEA, já a auxiliar estava pela primeira vez aprendendo sobre esse tema. A formação foi desencadeadora de várias problematizações das situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Também influenciou, por meio da implementação do PEI, a percepção das potencialidades do aluno quanto ao seu desempenho acadêmico.

Não havia adaptação curricular para ensinar o aluno com o TEA. Eram desconhecidos seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos acadêmicos, mesmo sendo já sabido que era um egresso da Educação Infantil, nível cursado no ano anterior, na cidade onde morava. Nossa proposta inicial foi elaborar com a professora e a auxiliar o PEI28. Para isso, solicitamos a matriz curricular da turma e listamos os conteúdos previstos para uma unidade de trabalho (3 meses). (SOARES, 2016, p. 107).

As adaptações do livro didático exigiam que a professora comunicasse com antecedência as páginas que seriam estudadas durante a semana, e, em algumas situações, fotocopiar a página para ampliar o espaço das palavras cruzadas, fazê-las com menos palavras. João cansava-se quando a atividade era longa, por exemplo, uma cruzada com dezessete palavras era reduzida para dez, mas sendo a mesma atividade da sala, depois ele fazia as demais.

Outra adaptação foi escrever palavras ditadas na agenda do celular, pois, por ter a coordenação motora fina comprometida, João manuseava o lápis com dificuldade e, às vezes, o rejeitava. Identificar letras, sílabas e palavras em material de EVA também facilitou a sua leitura e atendeu à perspectiva de Luana de entender qual era o conhecimento prévio de João sobre letras e números. (SOARES, 2016, p. 134).

Foram confeccionados jogos e devido a habilidade de escrita no teclado ter ficado evidente, com a escrita do nome próprio, que surpreendeu, pois ninguém sabia que ele já escrevia seu nome, a professora do AEE disponibilizou um notebook para uso na sala regular. (SOARES, 2016, p. 136).

Sobre as expectativas de aprendizagem elaboradas no PEI e seu alinhamento com o currículo do primeiro ano, ficou evidente que as intenções pedagógicas foram alcançadas. (SOARES, 2016, p. 139).

A rotina pedagógica, por nós observada nas duas turmas, em parte, assegurava a flexibilização curricular. Entretanto, com adequações insuficientes para dar conta de um aprendizado dos conteúdos acadêmicos alinhado com o currículo tanto do 1º como do 5º ano. As estratégias didáticas tanto para Daniel (5º ano) como para João (1º ano) não favoreciam o alinhamento curricular com a turma. O 1º ano está conforme a matriz curricular indica, domínios de alfabetização, letramento e conceituação numérica. No 5º ano propõe sistematização no nível de pós-alfabetização, sendo necessário domínio do código escrito e numérico o desenvolvimento de habilidades acadêmicas de conteúdos mais amplos.

A rotina pedagógica de acordo com Ana incluía sempre tarefas mais fáceis com Daniel, segundo ela, não podia ser do mesmo jeito que era feito com toda turma, precisava “simplificar” o conteúdo. O planejamento de unidade de língua portuguesa da turma era bastante diferenciado dos conteúdos estudados por Daniel, conforme está prescrito no planejamento de unidade bimestral fotocopiado a seguir. (SOARES, 2016, p. 152).

REFERÊNCIA 4- SANTOS, Emilene Coco Dos. **Os Alunos com Autismo no Primeiro Ano do Ensino Fundamental e os Movimentos de Construção das Práticas Pedagógicas.** Doutorado em Educação, Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno com Autismo. Ensino Fundamental. Prática pedagógica.

RESUMO:

Santos (2017) propôs investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com Autismo e seguiu os princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação, realizada em duas turmas de 1º ano de uma escola de Ensino Fundamental do município de Serra. Tendo como participantes do estudo: a equipe gestora, os professores regentes, a professora de Educação Especial, as estagiárias e as três crianças com Autismo, enfocando particularmente as práticas pedagógicas orientadas para as crianças com diagnóstico de Autismo. No que diz respeito especificamente aos processos de ensino e de aprendizagem, constatou que as vias necessárias para que a criança com Autismo conseguisse participar do processo de ensino envolveu, por parte da equipe participante da pesquisa: atenção especial aos alunos com Autismo no 1º ano, devido às mudanças que ocorrem em sua vida escolar; mais tempo e explicação das atividades;

organização antecipada do planejamento; direcionamento da fala diretamente para a criança; condução do aluno com Autismo na proposta, fazendo com e fazendo para a criança; permissão para que a criança tente fazer sozinha as tarefas escolares; atenção às estratégias de inserção da criança no grupo. Em relação à equipe de profissionais, a pesquisa-ação contribuiu para que eles acreditassem na possibilidade de aprendizado das crianças com Autismo, investindo no estabelecimento de vínculo com elas, levando-as a fazer parte do grupo e buscando estratégias apropriadas para envolvê-las nas tarefas escolares.

NARRATIVAS DAS PROFESSORAS:

No meu caso, em especial, está muito difícil, porque as minhas professoras de Artes e de Educação Física... são diferentes das outras turmas. (...) Então, assim, às vezes pode acontecer de eu ficar duas ou três semanas sem planejar. Tem a professora de Inglês que a formação dela é sempre na quinta, a minha de Inglês é na quinta, então eu tenho duas semanas que eu não tenho PL de Inglês. Então, assim, esse ano ficou bem complicado para mim a questão de planejamento (LAURA, entrevista professora regente, 19-11-2015). (SANTOS, 2017, p. 117).

Não, não tem momento de planejamento. Na verdade, eu tento abordar o que a professora fala em sala, porém é muito difícil. É... de tá criando uma atividade específica pra ele, até porque eu não tenho ainda esse... esse estudo. Então eu não consigo criar uma atividade específica, né? Pegar aquela matéria que a professora está dando naquele momento e passar para ele, então assim.... A gente... Eu tento passar mais ou menos o que eu consigo. Agora, planejamento mesmo não tenho (JÚLIA, estagiária, 19-11-2015). (SANTOS, 2017, p. 118).

João foi para em frente da sala e volta ao seu lugar repetidas vezes. Cantava e fazia os gestos indicados, juntamente com os outros alunos. No final da música, entreguei uma figura de um pandeiro para a turma colorir ou colar papel colorido. Ele participou da atividade junto com os outros, mas não coloriu. (SANDRA, professora de Arte, 8-9-2015). (SANTOS, 2017, p.158).

Eu tenho crianças, assim, ditas normais, sem problema nenhum, que estão até aquém, por exemplo, do Marcos que lê e interpreta. Então, assim, no meu caso, o meu planejamento é baseado naqueles que já estão mais avançados e naqueles que estão precisando avançar mais, porque eles se encaixam nesses grupos, eles não estão diferentes de um desses grupos. Tem o Marcos que tá no grupo dos avançados e tem o Guilherme que precisa avançar, mas tem outro grupo de crianças na sala que também tá nesse nível de... Aprendendo a letra do alfabeto, de relacionar... Então, assim, eu procuro atender esses dois grupos. E eu consigo inserir eles nesses dois grupos (LAURA, professora regente, 19-11-2015). (SANTOS, 2017, p.168).

NARRATIVAS DA PESQUISADORA:

Inicialmente, identificamos, nas falas dos participantes e no diário de campo, que havia poucos momentos de planejamento coletivo para a construção de planos de trabalhos para os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Parecia que bastava o tempo do recreio para se tratar dos casos mais desafiadores da escola. (SANTOS, 2017, p.114).

Notamos que o planejamento também era um obstáculo para as estagiárias, pois não havia momento destinado a esse fim e isso, de certa forma, trazia consequências para o apoio dado ao aluno com Autismo e à turma, como podemos observar no relato. (SANTOS, 2017, p. 118).

Notamos que Ângela queria ensinar o aluno o que os outros estavam aprendendo, mas o seu choro e a sua insistência em ir para casa dificultavam conhecê-lo melhor. Foi necessário chamar a atenção dela para o aluno e não para o Autismo em si: descobrir o que João sabia e quais seus interesses ajudaria no planejamento de novas atividades e potencializaria sua participação; ver João como um todo, com suas particularidades, não isoladas, mas contextualizadas em sua família e história de constituição. (SANTOS, 2017, p.119).

Assim, no momento inicial da pesquisa, o planejamento realizado pelas professoras, estagiária, pedagoga e o coletivo não acontecia com regularidade. Além da inconstância, também notamos uma busca por atividades pouco diversificadas e sem necessariamente estarem atreladas aos objetivos definidos para a turma, principalmente para João. O planejamento coletivo precisava ser (re)significado para avançar na qualidade das discussões pedagógicas, para além de relatos sobre os maus comportamentos dos alunos ou as peculiaridades da criança atendida pela Educação Especial. O grupo precisava refletir mais sobre: o que ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Contudo, não era só uma questão de reflexão, o grupo precisava de ação a partir desses questionamentos. (SANTOS, 2017, p. 120).

Um relato nos ajuda a compreender como era a prática pedagógica da professora Laura. Ela conta o que aconteceu enquanto eles estudavam sobre a pirâmide alimentar: A atividade indicada foi

pintar as gravuras na folha em que estava uma pirâmide alimentar e, ao orientar os alunos, a professora Laura perguntou: – Posso pintar a alface de marrom? Os alunos responderam: – Não! – Posso pintar o pão de roxo? Novamente os alunos falaram em coro: – Não! E ela caminhava pela sala entre as fileiras organizadas com as carteiras em duplas olhando como cada aluno estava pintando seus desenhos. Guilherme estava pintando as gravuras com a ajuda da estagiária. Nesse ínterim, Marcos havia chamado a estagiária para ajudá-lo porque não estava entendendo a figura que representava a manteiga no topo da pirâmide. A estagiária aproximou-se dele e falou qual era a gravura e ele prosseguiu pintando, organizado, usando as cores correspondentes ao alimento e, em alguns momentos, ele parava à frente da folha e balançava suas mãos e o tronco. Repetiu esse gesto três vezes durante a atividade que durou cerca de 30 minutos. [...] quando o aluno foi mostrar a atividade na mesa da professora, ela notou que ele não havia pintado todas as figuras e disse: – Ainda tem espaço em branco nas figuras, volta lá e pinta com capricho. O aluno retornou para sua cadeira e pintou a atividade. Ele havia sido o primeiro a terminar (Diário de campo dia 14/08/2015). (SANTOS, 2017, p. 123).

Os professores apontavam a necessidade de preparação da escola diante das matrículas de alunos com Autismo. Na verdade, alguns casos demandavam mais atenção do que outros. Para o grupo, era preciso estudar para trabalhar com um número considerado grande de alunos matriculados naquele ano com necessidades educativas especiais por deficiência e transtorno. Assim, a formação de professores foi um dos primeiros desafios apontados pela escola diante da matrícula de alunos com Autismo. (SANTOS, 2017, p. 131).

Buscamos construir estratégias que favorecessem a permanência do aluno na escola, mesmo sem conseguir discutir até aquele momento a realização das tarefas juntamente com as outras crianças. A pedagoga sugeriu usar fotos do aluno em diferentes atividades para que ele aos poucos reconhecesse os lugares, as pessoas e as diferentes atividades da escola, pois ela já havia desenvolvido em outra escola essa experiência. (SANTOS, 2017, p. 147).

Segundo as professoras, o uso dessa ferramenta de comunicação deu bons resultados. O aluno participou dos momentos de construção do catálogo. Aos poucos João reconhecia os locais e os diferentes profissionais que estavam atuando com ele e começou a manifestar uma preferência pela sala de apoio. (SANTOS, 2017, p. 148).

A professora de Educação Especial, Ângela, e eu estávamos na sala de João e a professora regente havia iniciado uma atividade sobre o folclore com a turma. João estava sem nenhuma proposta. Havia dois lápis encaixados nas costas da cadeira da frente que o aluno pegava, fazia movimento de batidas de baqueta e devolvia os lápis aos buracos na cadeira, novamente. Ângela pede uma atividade, uma folha xerocada para tentar fazer com o aluno, dizendo: – Vamos fazer o dever e depois você brinca com a ‘baqueta’, combinado, João? – Combinado. Ele respondeu – Vamos fazer uma atividade que está todo mundo fazendo. Ele olhou para o lado e observou os outros alunos realizando a atividade, cada um em sua mesa, calados, concentrados na proposta. – É um caça-palavras – disse Ângela – você conhece os personagens? Ele ficou quieto. Ela mesma respondeu. – Esse é o Saci, ele tem uma perna só, mas está dando para ver direito, né? (apontando para a imagem do Saci na folha com o dedo). Olha o nome dele aqui. Começa com que letra? (mostrando a palavra escrita na folha) – S. – E depois vem o quê? João foi respondendo letra a letra a cada pergunta da professora Laura, formando a palavra SACI. – Então vamos procurar onde tem o S no quadro do caça-palavra? (aponta para o quadro) – Ele apontou a letra S. (SANTOS, 2017, p. 154).

Quando entrei na sala, João estava com a tesoura na mão querendo cortar a letra ‘O’ da capa do livro de Matemática. A estagiária explicou que não era para cortar, mas ele insistia e chorava muito querendo cortar a letra. Ela tirou o livro de perto dele. Perguntei à professora se havia revistas para recorte na sala. A professora Ivete apontou a prateleira de baixo no armário e autorizou com um sorriso que eu pegasse uma revista. Peguei a primeira que vi e, para a minha alegria, havia uma letra O bem grande na capa. Pesquisadora – Olha, João, uma letra ‘O’. Vamos cortar? O aluno parou de chorar e cortou a letra ‘O’. Enquanto isso, olhei para o lado e perguntei à estagiária o que os outros alunos estavam fazendo. Ela disse que eles estavam usando o livro para fazer uma atividade de formas geométricas. Deveriam cortar as formas do triângulo, quadrado, retângulo, círculo que estavam no apêndice do livro didático para realizarem a atividade em outra página do livro. Eu perguntei a ela se isso foi explicado para João. E ela respondeu que não. Então, eu retirei a página do final do livro e pedi que ela recortasse as figuras enquanto eu mostrava para ele as formas geométricas na página indicada pela professora. Fui perguntando para ele, apontando cada imagem das formas geométricas e as cores e ele respondeu adequadamente. Logo depois a estagiária me entregou as figuras cortadas e ele colou todas corretamente, eu entreguei uma de cada vez e perguntei qual era a forma e a cor. Ele respondia e colava no livro como as outras crianças, nos locais apropriados (Diário de campo dia 05/06/2015).

Foi a partir desse relato que confirmamos nossa análise, em conjunto com os professores, do movimento de conhecer melhor a criança, identificar suas singularidades e potencialidades e encontrar caminhos diferenciados para seu envolvimento nas tarefas escolares. (SANTOS, 2017, p.156).

Em relação às atividades instituídas pelas professoras de área, Arte e Educação Física, percebemos que João conseguia participar junto com os outros alunos, em alguns momentos. Principalmente nos dias em que as professoras explicavam as atividades diretamente para ele e quando o próprio João parecia estar mais aberto a aceitar novas propostas. Indicar passo a passo e reiteradamente a forma de comportamento adequado nos jogos ajudava João a realizar a atividade, organizando seu pensamento e ação, (SANTOS, 2017, p.163).

Conversando com Júlia sobre a participação de João nas atividades, ela diz que muitas vezes ele chega na sala de aula e a professora entrega folha, e ele não quer. Quando a professora vai entregar para os alunos, ele já fala, 'folha não, ler não'. Então Júlia pega a folha e diz: 'Não vou ler para você, não, vou ler para mim'. Vira a folha para o seu lado e começa a ler o texto... João olha meio de lado para o que ela está lendo. Quando termina a leitura, ela começa a falar em voz alta os enunciados, as perguntas sobre o texto, personagens e outras propostas da atividade. João responde oralmente a todas as perguntas. Isso tem dado muito certo! Daqui a pouco ele está envolvido! (Diário de campo dia 16/11/2015). O objetivo proposto para a turma era ler um texto e responder às perguntas relacionadas com a leitura, mas o aluno com Autismo nem queria receber a folha, que dirá ler. Então, fazia toda a diferença para ele a leitura intencional da estagiária Júlia. O caminho usado pela estagiária para chamar a atenção de João foi dizer que estava pegando a folha para ela, realizar a leitura em voz alta, fazer perguntas no final de sua leitura, também em voz alta. Assim, o aluno foi participando da atividade de uma forma diferente, indireta, mas possível. (SANTOS, 2017, p. 166).

Em relação aos alunos Marcos e Guilherme, a pesquisa-ação permitiu um percurso diferente daquele seguido com João. Na turma em que eles estudavam, podemos dizer que as atividades estavam sendo direcionadas intencionalmente pela professora regente, Laura.

Foram necessárias poucas negociações com as professoras, com a pedagoga, com a professora de Educação Especial e com a estagiária, pois, nessa turma, a prática pedagógica parecia não demandar grandes mudanças porque a professora registrava suas ações com o grupo com intencionalidade; transmitia o conhecimento aos alunos; ensinava os conteúdos destinados para aquele ano no Ensino Fundamental, considerando as diferenças entre os alunos; e estava atenta à necessidade de avaliar o processo de aprendizagem de todos os alunos. (SANTOS, 2017, p. 167).

A prática pedagógica da professora ajudava a atender a essas demandas de Marcos e Guilherme, pois ela identificava na turma dois grupos e fazia seu planejamento considerando as demandas desses grupos. (SANTOS, 2017, p. 168).

Depois do período de observação participante, em uma tarde em que estávamos na sala regular, a professora Laura entrega um encadernado de atividades xerocadas sobre diferentes conhecimentos relacionados com os estudos da Ciência da Natureza (ela havia preparado três encadernados para serem usados em três trimestres). A atividade daquele dia era fazer uma pesquisa sobre brincadeiras antigas com os pais ou avós. Os alunos deveriam apresentar a pesquisa e, em seguida, eles iriam colorir uma folha com diversas brincadeiras antigas. Todos participaram da aula. No final, perguntei à professora qual seria a próxima atividade em continuação da proposta para aquela aula. Ela disse que era só para eles escreverem os nomes. Então sugeri que vivenciássemos todas as brincadeiras no dia seguinte e depois poderíamos dividir a turma em grupos para que eles participassem de outra forma de brincadeira que envolveria a escrita das palavras (o nome das brincadeiras). E ela aceitou. Envolvermos também a estagiária e a professora de Educação Especial para a atividade que seria na semana seguinte" (Diário de campo dia 04/09/2015). (SANTOS, 2017, p. 169).

Nas situações descritas, encontramos subsídios que nos permitem afirmar que o que é alternativo no trabalho com a criança com Autismo é a forma como vamos configurando – para essa criança – a prática pedagógica pensada para todas as crianças. (SANTOS, 2017, p. 175).

Sobre a formação, reconhecemos a urgência de se pensar esse momento vinculado ao que acontece na sala de aula do professor, por isso a importância da formação em serviço, com temas, tempos e espaços destinados ao estudo das multideterminadas ações pedagógicas na escola. Esse é o espaço que será disparador de dúvidas, sugestões, leituras, vivências que poderão fazer a diferença na forma como compreendemos o ensino e a aprendizagem desses sujeitos. A prática pedagógica deve ser intencional, planejada, sistematizada e colaborativa entre os professores, equipe gestora e demais profissionais que atuam no espaço escolar. Essa articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, no caso de João, foi sendo constituída aos poucos, a cada encontro de formação, planejamento das ações, execução do planejado, refletida principalmente nas ações entre a professora

de Educação Especial, Ângela, e a estagiária, Júlia. Esse aluno precisava de tempos diferenciados, negociações, ajustes de conduta, com o outro conduzindo suas ações não de uma forma mecânica, mas mostrando a João que era possível aprender e demonstrar o que já sabia. Na aposta constante da professora Laura, encontramos caminhos diferentes na maneira como ela conduzia sua turma. Os alunos com Autismo no primeiro ano A não demandavam grandes mudanças em relação à forma de apresentação dos conteúdos pertinentes ao 1º ano. Atentamos, no entanto, para a preocupação da professora de que todos participassem das atividades e se apropriassem dos conhecimentos abordados. (SANTOS, 2017, p. 176).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apêndice C – Quadro 3 – Excertos das abordagens dos pesquisadores sobre a inclusão do aluno com TEA, no período de 2012 a 2020 - CAPES/MEC (07 Dissertações e 04 Teses)

Referência 01	PINTO, Sulamyta da Silva. Práticas pedagógicas e o sujeito com Autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2013.
O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?	<p>Por outro lado, se analisa a angústia da educadora em relação à aprendizagem do aluno (p. 91)</p> <p>Em relação a seu conhecimento sobre o Autismo e o quadro característico que o envolve, Rosiane disse que não buscou maiores aprofundamentos. (p. 92)</p> <p>Podemos perceber que as duas educadoras, a professora regente Rosiane e a professora colaboradora das ações inclusivas, apesar de possuírem uma experiência anterior com sujeitos com Autismo, não fizeram maiores aprofundamentos sobre o tema, no intuito de conhecer melhor os educandos com quem atuavam e que este conhecer se deu na intervenção cotidiana, ou seja, no âmbito da prática pedagógica realizada diariamente na sala de aula. (p.94).</p> <p>Podemos perceber os múltiplos olhares dos educadores acerca da educação inclusiva e um desconhecimento acerca da temática do Autismo por parte dos educadores. [...] particularmente o Autismo, influenciaram suas práticas para com o educando em determinados momentos, ora tornando-se figura ora tornavam-se fundo naquele cotidiano vivido. (p. 104)</p> <p>Apesar de manter uma boa relação com os colegas da turma, percebíamos que João ficava à margem nas situações de brincadeiras quando estas não eram direcionadas pela figura do adulto, o educador. [...] quando os alunos eram deixados a brincarem da forma como preferissem, ele não era procurado pelos colegas. (p. 114)</p> <p>Sobre as relações de João e seus colegas nos momentos de brincadeiras livres, percebemos um baixo investimento junto ao aluno no sentido de envolvê-lo de forma significativa nas atividades (p. 116)</p> <p>Sendo a escola um local de encontro por excelência, se faz urgente investir em práticas pedagógicas que visem à plena participação do sujeito com Autismo nas mais diversas atividades no ambiente escolar. (p. 117)</p> <p>Observar as relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto escolar, possibilitou ver que as mesmas engendram desafios, como a necessidade de um maior investimento nas relações com o sujeito, sendo potentes para a ressignificação dos modos de ver o ser-com-outro, o educando com Autismo. (p. 121)</p> <p>Segundo as professoras, a recomendação feita nas formações da secretaria é de não fugir aos conteúdos ministrados em sala para não excluir o educando, mas, ao longo de nossa estada naquele espaço-tempo da turma do primeiro ano acompanhando João, percebíamos claramente que o mesmo não conseguia acompanhar as atividades feitas pela turma. (p. 130)</p> <p>Sobre os inúmeros desafios encontrados no espaço-tempo do CEI Esperança que implicaram (in) diretamente nas práticas pedagógicas realizadas junto a João, está a questão do acesso ao currículo por parte desse sujeito, algo que na fala de Selena seria o mais importante para ele naquele momento de sua escolarização. Entretanto, , não percebíamos a existência de um planejamento específico ou de uma prática pedagógica sistematizada que objetivasse o acesso de João aos conteúdos trabalhados na turma.(p.133)</p>

	[...] Apesar de os educadores do CEI demonstrarem certa inclinação a respeito da inclusão e dizer da importância de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades do educando, percebíamos que tal discurso não atingia diretamente suas práticas docentes, havia um distanciamento. (p. 141)
Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?	-BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. -GÖES, M. C. R. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007.
Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?	O aporte teórico utilizado pela pesquisa se baseou na interlocução entre as contribuições do campo da educação inclusiva e a Filosofia Fenomenológica de Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty, partindo da analítica existencial do Ser, considerando o sujeito com Autismo como ser-no-mundo e discutindo as relações estabelecidas entre os sujeitos, tal como postula Merleau-Ponty.
Quais conclusões os pesquisadores tiraram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?	Apesar de os educadores possuírem um discurso favorável à inclusão, havia ainda o desconhecimento acerca do Autismo, o que, em algumas situações, não possibilitou ver o educando como sujeito em suas potencialidades. (p. 153) Para tornar possível uma prática sistematizada direcionada ao educando, antes é necessário um planejamento das ações do educador traçadas a partir da observação da criança mesma no cotidiano vivido. É oportuno dizer ainda, que esse aspecto era um ponto nevrálgico no contexto do CEI, o que denota ser ainda um desafio que merece receber maior atenção, quando se trata de uma proposta de intervenção junto aos sujeitos com Autismo. (p. 154)
Referência 02	CESAR, July Rafaela Vasconcelos. Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de Belém-Pa. Mestrado em Educação, Universidade Do Estado Do Pará, Belém, 2013.
O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?	Concepção de Inclusão: Conceito de Diferença por segregação, suporte pedagógico necessário; Compreensão de TGD/Autismo: Compreensão de diagnóstico, desafio educacional; As falas das professoras são preocupantes porque evidenciam, em primeiro lugar, que conhecem pouco sobre o trabalho pedagógico com o Autismo, na verdade apenas sabem que devem trabalhar a questão da socialização e o exercício da linguagem. (p. 58) Apesar de pesquisarem não encontraram muita informação e segundo, que uma das professoras tentou realizar a prática direcionada ao aluno autista, mas desistiu, não exercendo mais sua função de educadora e sim de cuidadora. (p. 59) Evidencia dificuldade em entender o processo de inclusão na sala comum em interação com a sala de recursos multifuncionais [...]. Percebemos com a observação e as entrevistas uma sensação de

	<p>aflição de todos na escola. Um sentimento de não conseguir se adequar a filosofia inclusivista. As professoras querem aprender para tentar incluir de maneira significativa os alunos, para que esses tenham um processo de aprendizagem significativo. (p.61)</p> <p>[...]. É perceptível na observação que os alunos estavam presentes no dia a dia em sala de aula, mas as professoras não conseguiram penetrar no mundo do aluno autista. Elas não conseguiram fazer com que esses alunos atravessassem no que se refere à aprendizagem significativa. (p. 63)</p> <p>As docentes consideram em relação ao comportamento do aluno e à sua socialização, como sendo aquele aluno introspecto que não gosta do contato com os outros alunos de sala de aula.</p> <p>É notória que existe uma ausência de relação entre as professoras e os alunos, bem como entre os alunos autistas e os demais alunos. Essa falta de relação prejudica a socialização do aluno autista, esse aluno que apresenta dificuldade nessa área, que apenas é agravado com esses comportamentos vivenciados em sala de aula. (p. 66)</p> <p>Sobre como ocorre a inclusão do autista na escola evidenciou-se o seguinte. É inerente a fala de todos os sujeitos um certo temor com relação a inclusão. Pois os mesmos não conhecem e não pesquisam sobre inclusão escolar e Autismo. Vendo assim um desafio a ser alcançado estar na sala de aula com eles, promovendo o processo de aprendizagem. (p. 69)</p>
<p>Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?</p>	<p>Há um debate com teóricos que trabalham o modo de ver a educação inclusiva na realidade educacional brasileira atual (...), teóricos como Sílvia Ester Orrú, Maria Teresa Eglér Mantoan e Ivanilde Apoluceno de Oliveira.</p> <p>Parizzi e Reali (2002), por meio da revisão bibliográfica, realizaram-se leituras sobre educação inclusiva, Autismo, tendo como referências Mantoan (2006); Baptista e Bosa (2002), Oliveira (2005), entre outros. (p. 30).</p>
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Conceitos de inclusão escolar e Autismo.</p>
<p>Quais conclusões os pesquisadores retiram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>[...]. Se verificou tentativas de se comunicar e socializar com os alunos, para que consiga entender e assim promover atividades significativas aos alunos. Mas isso ainda é um desafio para a comunidade escolar, e vemos o desconhecimento sobre educação inclusiva ou mesmo sobre as características ou necessidades dos alunos diferentes. [...]. Vimos a angústia dos professores em desconhecer o conceito dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, especificamente o autismo. Desconhecimento sobre as características e o diagnóstico preciso desse aluno. (p.71)</p> <p>Entendem a educação inclusiva não como uma forma de desenvolver esses educandos nos seus aspectos cognitivos e linguísticos e que propiciará a inclusão social dos mesmos, mas veem a inclusão com caráter assistencialista. (p. 71)</p>

	<p>As professoras demonstraram possuir pouquíssimo fundamento teórico sobre Autismo e inclusão. O que fez com que não se utilizassem de práticas específicas para atender as necessidades dos alunos autistas, fazendo que o processo de ensino-aprendizagem não se desse de maneira satisfatória para esses alunos. (p. 72).</p> <p>É importante ressaltar que a escola como um todo desconhece sobre o que é verdadeiramente o autismo, como sua definição (conceito), características comportamentais e os métodos educacionais adequados para trabalhar com os alunos com autismo, que são importantes para receber estas pessoas e poder desenvolver um trabalho pedagógico com os educandos. (p.72)</p>
Referência 03	<p>SANTOS, Lucimara Mesquita dos. A inclusão da criança com Autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas. Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.</p>
<p>O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA-na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>Fica evidente que o despreparo dos professores e a carência de uma formação continuada dos docentes, de forma sistemática, é sempre um dos pontos mais discutidos com relação à inclusão. (p. 64)</p> <p>[...]. Percebe-se também o uso da interação pelos professores como instrumento de larga dimensão para se atingir os objetivos propostos em cada atividade. (p. 73)</p> <p>[...] O comportamento apresentado por Lucas e seus colegas, pode-se esperar que essas interações sociais possam contribuir para o desenvolvimento da fala e da personalidade desse aluno autista, mesmo quando a dificuldade de interação social e ausência de fala sejam características do Autismo. (p. 76)</p> <p>[...]. Pode-se perceber que Lucas consegue iniciar interação com os colegas, mesmo que não o faça oralmente como os outros. (p. 78)</p> <p>Nota-se que, quando Lucas adquire familiaridade com as pessoas que o cercam, ele apresenta, algumas vezes, iniciativa de interação. E como resposta, em geral, sempre encontra colaboração de alguém para participar do que é proposto por ele (em forma de gestos, apontamentos ou falas não convencionais). E isso é muito importante para as crianças autistas. (p. 82-83)</p> <p>Como foi visto nos episódios de intervenção da professora e em vários episódios de interação com o aluno Lucas, a preocupação em mediar, interferir em comportamentos sociais tidos como incorretos, e promover atitudes de cunho pedagógico, os procedimentos educacionais com crianças com Autismo visam, entre outros, facilitar o desenvolvimento do aspecto social. (p.101)</p> <p>Durante as observações para a realização deste trabalho e enquanto docente com algumas experiências com crianças na educação infantil, é nítido quando se olha para o passado e percebe-se o ganho para as práticas pedagógicas nesses casos. Tudo é lentamente aprendido e reaprendido a cada vez que se tem um aluno diferente. A ajuda e colaboração da equipe escolar e dos próprios colegas de classe enriquecem não só os momentos de socialização da criança em questão, bem como a maneira de lidar em diversas situações do meio que a envolvem: situações afetivas, motoras, de cuidado pessoal, ou adaptações físicas, do espaço, do tempo, da rotina da sala de aula e da escola como um todo. (SANTOS, 2014, p.105).</p>
<p>Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos</p>	<p>Kanner, 1942; Gadia, Tuchman, Rotta, 2004; Klin, 2006; Nagueira, 2007; Bosa, Camargo, 2009; Rubira, Santos, Martins, 2011, Aranha, 1991; Mello, 1997; Batista, Enumo, 2004; Carvalho, 2004; Silva, Aranha, 2005. (p. 70)</p>

<p>pesquisadores para produzir suas análises?</p>	
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>- Conceito de currículo (p. 32); - As relações e interações professor-aluno foram estudadas por Silva e Aranha (2005) (p. 47); - conceitos e referências com relação a currículo e escola; - Currículo oculto e currículo em ação. (p. 55)</p>
<p>Quais conclusões os pesquisadores retiram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>O estudo mostrou que, no âmbito da Educação Infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. [...]. Na perspectiva da inclusão, o desenvolvimento escolar do aluno com Autismo mostrou-se benéfico pela convivência e interação com os pares (os alunos com ou sem deficiência), estreitando relações nas quais a diversidade proporcionou um ambiente mais acolhedor e humano. (p. 103)</p> <p>Em suma, este estudo remete à necessidade de inovação no trabalho feito com os autistas, principalmente no âmbito escolar inclusivo, além de questionar não só o envolvimento social do autista, bem como os benefícios que este pode causar às práticas pedagógicas voltadas para a escolarização desse público. [...]. A ajuda e colaboração da equipe escolar e dos próprios colegas de classe enriquecem não só os momentos de socialização da criança em questão, bem como a maneira de lidar em diversas situações do meio que a envolvem: situações afetivas, motoras, de cuidado pessoal, ou adaptações físicas, do espaço, do tempo, da rotina da sala de aula e da escola como um todo. (p.104)</p>
<p>Referência 04</p>	<p>RODRIGUES, Michely Aguiar. O processo de inclusão da criança com Autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.</p>
<p>O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>Percebemos que a ausência de comprometimento com as questões de inclusão, pode acarretar em práticas escolares excludentes, ou até mesmo na não prática, ou seja, a omissão com relação às questões de inclusão. (p. 77)</p> <p>Observamos que muitos discursos, principalmente se tratando de inclusão, ficam distantes daquilo que se realiza, cultural, político e praticamente. (p. 81)</p> <p>Foi observado que os conteúdos a serem apresentados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, deveriam partir da realidade de cada um e serem adaptados às necessidades dos alunos. (p. 86)</p> <p>Encontramos maior relevância de atividades que traziam questões de: limite no intuito de fazer com que a criança entenda aquilo que é permitido ou não fazer; respeito às regras sociais, principalmente às regras da escola; e ainda a questão da socialização por meio da afetividade, como por exemplo, incentivar os alunos a se abraçarem, compartilharem atividades em grupo, entre outras formas de aprendizagem de valores sociais percebidas.</p> <p>Durante a análise da ES, percebemos, principalmente, a ocorrência de falas que preconizavam a aprendizagem de tais valores por meio da</p>

	<p>socialização ou afetividade entre os alunos. Podemos verificar que uma das participantes relata, nas entrelinhas, que estimular o desenvolvimento da afetividade é uma forma de promover a inclusão entre e com os alunos. (p. 87)</p> <p>[...] Tais atitudes das profissionais, pode contribuir não somente para o processo de aceitação dos demais por meio da socialização com o aluno em processo de inclusão, por tornar as relações mais afetivas, mas também pode alcançar proporções mais amplas. (p. 88)</p> <p>Se pode perceber que a simples aprendizagem de valores sociais não envolve somente o ensino de questões baseadas em saber o que é certo ou errado. (p. 89)</p>
<p>Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?</p>	<p>Base teórica: Cunha (2012, 2013), Mello (2007), Orrú (2009, 2012), Silva et al (2012), Suplino (2009), que discorrem sobre o Autismo, sua etiologia e/ou inclusão, abordando aspectos da promoção, aprendizagem, sociabilidade e autonomia do aluno com TEA. (...) Sobre educação inclusiva, serviram de base analítica Santos e Paulino (2008), Santos (2013), Booth e Ainscow (2011), os quais demonstram uma visão a respeito das culturas, políticas e práticas da educação inclusiva na atualidade, enfatizando a visão omnilética (...). Também Konder (1981, 2008), Netto (1985), Lima (1996, 2002), Lukács (2010) e Morin (2006, 2007) que ajudaram a compreender os princípios da concepção omnilética. (p. 36)</p>
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Conceito de inclusão na visão omnilética (SANTOS, 2012, 2013) que se constitui de três bases: 1- culturas, políticas e práticas (BOOTH; AINSCOW, 2011); 2- dialética segundo Konder (1981, 2008) e Lukács (2010); e complexidade de Morin (2006, 2007, s/d). (p. 9) (...). conceito essencial da dialética para a construção da omnilética. (p. 40).</p>
<p>Quais conclusões os pesquisadores retiraram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Percebemos que os desafios e barreiras encontradas que vão de encontro ao processo de inclusão desta criança dentro da escola em questão são gerados por diversos fatores, tanto dentro, quanto fora da escola, e estes foram elencados pelas entrevistadas como, por exemplo, a aceitação/preconceito com relação à criança com deficiência, algo que algumas delas evidenciaram estar presente na cultura dos alunos, pois eles trazem tais concepções de casa, como elas próprias afirmaram, além da falta de apoio da equipe da escola, assim como a escassez de recursos, e ainda a formação profissional precária ou a ausência dela de forma continuada. (p. 104)</p> <p>O que ficou mais evidente para nós é que uma das principais barreiras cotidianas para a promoção da inclusão se constitui na falta de formação profissional apropriada, tanto inicial quanto continuada, que faz com que os profissionais que lidam com crianças com deficiência sintam-se despreparados para enfrentar a diversidade de situações que permeiam o processo de inclusão na rede regular de ensino. (p. 104)</p> <p>Portanto, de modo geral, observando a escola como um todo, pudemos perceber que das culturas, políticas e práticas presentes, poucas delas eram voltadas para a inclusão do público-alvo da educação especial, e ainda notamos que somente alguns dos profissionais concorriam para que estas se tornassem inclusivas. (p. 105)</p>

Referência 05	OLIVEIRA, Janiby Silva. A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva. Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017.
<p>O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>A fala da professora demonstra que, nem sempre, ou quase nunca, o professor está preparado para receber o aluno com deficiência. Segundo ela, ele vai buscar a formação apenas quando já tem o aluno na turma. (p. 73)</p> <p>[...] O planejamento, na maioria das vezes, não tem uma relação muito grande com os conteúdos da turma, tá muito na questão do socialização, da aceitação do colega próximo. (p. 78)</p> <p>A professora fala das limitações da aluna tanto para a socialização quanto para a aprendizagem, “é muito limitado essa coisa de inserir ela nas atividades junto com os colegas”. Por um lado, a voz da professora evidencia que o trabalho pedagógico direcionado à aluna autista pouco ou em nenhum momento tem uma intencionalidade que de fato coloque-a em um lugar privilegiado. Por outro lado, também não a insere as atividades desenvolvidas pelos outros alunos. (p. 79)</p> <p>Constatamos na fala da professora que: Eles demonstraram ter medo de não conseguir fazer com que os alunos aprendam, medo do julgamento dos outros professores por ter aceito o aluno em sala; e o mais importante, medo em enfrentar o trabalho pedagógico com essas pessoas que, por vezes, é marcado pela “falta de capacidade e às vezes de ‘jeito’ para trabalhar com elas foram levantados pelas professoras entrevistadas como fatores de não aceitação dos mesmos na escola”. (p. 81)</p> <p>Ao analisarmos as tarefas desenvolvidas até aqui, percebemos que não há essa preocupação com a interação dos alunos. Mas, ao contrário, há diferenciação entre o que tem sido trabalho com Jacira e o que se faz com o restante da turma, havendo, desse modo, uma total diferenciação entre eles, e reforçando a fala da professora ao relatar “que a aluna está num nível muito abaixo da turma”. (p.88)</p> <p>Um dos pontos que merece ser compartilhado diz respeito aos tempos e às atividades que os alunos da classe realizam. Enquanto a aluna fazia a atividade elaborada para ela, conforme. (p. 89)</p> <p>De acordo com a professora, tais atividades visavam desenvolver na aluna habilidades de atenção, concentração, participação e socialização com os demais alunos da classe. Porém, o que observamos é que os alunos não foram estimulados a incluir Jacira em seus grupos. (p. 93)</p> <p>Questionamos como seria possível ampliar a socialização e interação da aluna se o próprio ambiente escolar não favorece essa aproximação, como se vê na maioria das imagens. As cadeiras individualizadas, os alunos sentados sozinhos ou com seus grupos próximos. Poucas foram as atividades que permitiram a Jacira mais aproximação de seus colegas, pelo menos quando estivemos observando. (p. 95)</p> <p>Nas falas das duas professoras é possível perceber a espera de que a própria aluna se insira nos grupos, e interaja com os outros alunos. (p. 96)</p> <p>As duas professoras foram enfáticas ao dizer que não tiveram formação adequada para atender o aluno autista, e mesmo que tenham feito leituras, buscando individualmente informações sobre como desenvolver atividades com a aluna autista, ainda assim, sentiam-se inseguras algumas vezes. Esta insegurança e o desconhecimento sobre o Autismo, a falta de práticas pedagógicas adequadas para a escola inclusiva e o desconhecimento de habilidades próprias da aluna, impediram que a inclusão acontecesse. (p. 103)</p>
Quais os autores que foram	No contexto desta trajetória profissional que me aproximei do meu objeto de pesquisa, que neste caso é a prática pedagógica do professor. É

<p>utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?</p>	<p>oportuno dizer que busquei fundamentá-lo a partir de alguns autores que trabalham o tema como Grandin (2016), Cunha (2014; 2015), Bentes (2010), Oliveira (2003; 2007) e Bueno (1999). Sampiere (2013). Mantoan (2011). (p. 15)</p>
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Deficiência, incapacidade, impedimento, inclusão, integração, Necessidades Educacionais Especiais.</p>
<p>Quais conclusões os pesquisadores retiraram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Encontrar respostas para as questões demandadas nesta pesquisa exigiu um esforço no sentido de tornar a inclusão possível, de olhar para a prática das professoras e junto problematizar a inclusão para além da formação docente. (p. 37)</p> <p>Tivemos a preocupação e o interesse de conhecer que concepção as professoras tinham sobre o TEA, se já haviam feito algum curso sobre o tema, se liam a respeito. Que expectativas tinham com relação a aluna em sala de aula, pois considerávamos que essas questões determinariam a prática dessas professoras. (p.105)</p> <p>No entanto, a queixa recaía sempre na falta de formação específica, de acordo com as entrevistadas, elas precisavam, de certa forma, usar a “intuição” para desenvolver seus trabalhos.[...]. No que diz respeito a essas expectativas, as professoras disseram que só esperavam que a aluna se socialize com as outras crianças. Isso é bem perceptível na fala da professora [...]. Agora, no entanto, ela não interage com os outros alunos, mas fica todo o período da aula em sala, e há certa interação com a professora. (p. 106)</p> <p>Nos vários encontros que tivemos com a turma foi possível perceber o desânimo das professoras diante das impossibilidades de ação com a aluna autista considerando que esta é autista moderada, apresentando dificuldades de comunicação, ecolalia (repetição de sons e fala desconectados do momento), dificuldade de interação social e tempo de tolerância reduzido. (p. 106)</p> <p>Diante dos resultados apresentados, percebemos que as dificuldades das professoras estão relacionadas com a falta de informações direcionadas para o trabalho com a aluna autista. A ausência de metodologias que possibilitassem a interação da aluna com seus pares é perceptível em todos os momentos da observação in loco. Mais uma vez frisamos que não percebemos qualquer planejamento, metodologia ou intenção nas atividades desenvolvidas em classe, que permitisse à aluna qualquer tipo de aprendizagem. Ao contrário, seus trabalhos eram de tal forma infantilizados que pareciam estar direcionadas a uma criança de nível pré-escolar. (p. 107)</p> <p>O professor vê o deficiente como se fosse a própria deficiência. Ele focaliza seu olhar nas impossibilidades, e a partir daí, elege o que pode e o que não pode ser aprendido. Em virtude disso, não cria altas expectativas, não planeja. Tal situação fica visível neste trabalho, pois durante todo o processo as professoras falam em interação, inclusão. Todavia, suas ações são excludentes por medo de reações abruptas que a aluna possa apresentar. (p. 108)</p>

	<p>Ficou evidente que não existe uma preocupação com relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares, referentes ao 5º ano pela aluna. O objetivo primordial das professoras durante o ano de 2016 foi promover a socialização da aluna. Porém, não percebemos durante nossas observações em sala nenhuma atividade, mecanismos ou esforços para que essa socialização acontecesse com os colegas de classe da aluna. (p.108)</p> <p>As atividades em grupo envolviam os alunos. Entretanto, Jacira sempre ficava sozinha, isolada em seu canto, ocupada com pinturas ou algum jogo que parecia lhe interessar. Entendemos que a formação por si só não vai trazer mudanças na prática, mas quando está aliada ao desejo, ao compromisso dos professores que trabalham com a aluna autista, pode ser de grande valia para efetivar a inclusão na escola. (p. 109)</p>
Referência 06	<p>VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com Autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor. Mestrado em Educação. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.</p>
<p>O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>Através de relatos das entrevistadas, pode-se perceber que a chegada do autista na escola, muitas vezes implica em trabalhar a socialização para posterior aprendizagem, como visto nas respostas obtidas no questionamento. (p. 48)</p> <p>Como possível observar nas respostas, houve a necessidade da socialização antes da aprendizagem. Entender como o aluno se socializaria com as demais crianças da sala compreende a preparação do professor para recebe-lo. (p. 49)</p> <p>Atualmente, com a inclusão nas escolas, as mesmas têm se preparado para receber essas crianças com adaptação curricular, com planejamento diferenciado ou atividades diferenciadas, a fim de propiciar a aprendizagem no ambiente oferecido. (p. 55).</p> <p>Foi um momento importante para perceber que, mesmo socializado na escola, a presença de uma pessoa “estranha” a ele interferiu para apresentar questões referentes a aprendizagem. (p. 56)</p> <p>Diante do exposto, pode-se pensar que a aprendizagem do autista é possível acontecer a partir do momento que se cria essas condições necessárias para que esse aprendizado ocorra. Diante disto, na questão. Em sua opinião quais foram os resultados da inclusão desse aluno até o momento: para você? E para a criança com necessidades educacionais especiais? E para as outras crianças da turma? “Primeiro ano inteirinho foi só para a socialização [...] O ano passado quando que eu tinha uma auxiliar deu pra trabalhar com ele e ele já tinha socializado com a escola, [...] devagar ele está assimilando a rotina, as regras... atraindo ele para fora, pra socializar, pra aprender, pra aprender um conhecimento que ele também é muito inteligente e a socialização, o brincar com os amigos, com os colegas e a possibilidade dele se expandir dele se expressar do jeito dele, né, (p. 60)</p> <p>Nota-se que a inclusão para crianças com Autismo, mesmo que a passos lentos, traz resultados positivos tanto para a própria criança quanto para as crianças que estão a sua volta. [...] a evolução deste aluno que ela já acompanha há três anos, não só na socialização, mas também na aprendizagem. (p. 61)</p> <p>Percebe-se a importância do professor enquanto mediador da sala de aula em saber ouvir/ver essa criança e entender o seu modo de expressão, de comunicação e de aprendizado. (p.61)</p> <p>Pode-se observar que as professoras, ao assumir esse papel de mediadoras, não apenas estão ali para mediar a cultura-criança, criança-cultura, mas no caso das crianças com Autismo, para lhes</p>

	apresentar muito além daquilo que talvez delimitassem que elas aprenderiam. (p. 63)
Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?	Na pesquisa em análise, para discorrer a respeito das políticas de inclusão e a temática do Autismo, são utilizados: Miranda (2008), Mazzotta (2001), Mendes (2010), Deimling (2013); sobre a mediação na prática escolar do autista, a base teórica foi: Vygotsky (1989, 1993, 1995, 2014), assim como: Praça (2011), Melo (2007), Cruz (2014), Prates e Martins (2011), Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), D'aroz (2013), DSM V (2014), Sheuer (2002), Beatón (2001), Vasques e Baptista (2014), Knittel (2014), Mello (2002) .
Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?	Teoria histórico-cultural de Vygotsky acerca da formação do pensamento e da linguagem no desenvolvimento humano, voltando estes conceitos para o Autismo. Conceitos de mediação, linguagem, fala instrumento e signo, educação especial, inclusão e Autismo. Adotamos a Análise do Discurso para o trato dos dados das entrevistas, por ter o enfoque nos discursos produzidos durante a pesquisa. (p. 9, 34, 15)
Quais conclusões os pesquisadores retiram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?	[...]. Nota-se que as professoras apresentaram a dificuldade de não estarem preparadas para receber autistas em sala de aula. [...] não basta apenas saber o que é o Autismo. É preciso conhecer este aluno, pois como relatado, cada professora teve uma dificuldade diferente devido a cada criança se apresentar de uma forma. (p. 65) [...]. Inserir essa criança com Autismo na cultura com os prejuízos nas relações sociais, linguagem, dentre outros, não é uma tarefa simples. Percebe-se que as professoras demonstravam uma preocupação no seu trabalho e que, antes de inserir qualquer conteúdo para as crianças com Autismo, foi necessário socializá-las com a escola, os colegas, os funcionários e a sala de aula. (p.66) Um fator importante a refletir é que não existe uma regra de qual é a melhor prática a se seguir para trabalhar a aprendizagem de uma criança com Autismo. Cabe ao professor escutar esse aluno, entendê-lo e visualizar suas particularidades. [...] proporcionando estar esse inserido na cultura, estar socializando com as demais crianças, possibilitando que o professor seja esse mediador desta criança. (p. 67)
Referência 07	SOUZA, Maria da Guia. Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Efeitos de um Programa de Intervenção Colaborativa nas Práticas Pedagógicas dos Professores. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Natal, 2019.
O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?	Ficou evidente o desconhecimento da síndrome evidenciado na fala da professora. (p.57) Na fala da professora são identificadas lacunas na formação docente, e o desconhecimento das características dos educandos com TEA é visível. (p.58) Após a capacitação, percebe-se mudanças no comportamento da professora titular com (p. 67) [...]. Esse comportamento enfatiza a importância da intervenção nas habilidades acadêmicas e sociais dos alunos com Autismo. (p. 78) As falas da professora regente e cuidadora descrevem que, antes da capacitação em serviço, Maria Luísa e Leticia alegavam uma falta de preparação para atuarem com crianças com Autismo em decorrência das lacunas na formação inicial e continuada para a Educação Inclusiva.

	<p>Observou-se, ainda, nos relatos das participantes, pontos positivos que a intervenção proporcionou na prática pedagógica da professora titular. Antes da capacitação, Maria Luísa e Letícia não atuavam juntas na escolarização do aluno com TEA. Após a intervenção, elas passaram a planejar a rotina, a atividade acadêmica e a hora da história em parceria colaborativa, bem como na elaboração de materiais e de recursos pedagógicos que proporcionaram a participação com eficácia de Davi nas atividades escolares. (p. 85)</p>
<p>Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?</p>	<p>Lemos, Salomão e Agrepino-Ramos (2014), Costa, Zanata e Capellini (2018), Carneiro (2012), Monteiro e Ribeiro (2019), Leite e Abrão (2015), Cipriano e Almeida (2016), Barros e Fontes (2016), Nunes e Bruni (2015), Caetano e Gurgel (2018), Calheiros e Mendes (2016), Nogueira (2011), Oliveira (2014), Brandão e Ferreira (2013), Meier e Garcia (2011), Capellini, Shibukawa e Renaldo (2018), Farias (2008).</p>
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Autismo, Transtorno do Espectro Autista, Parceria Colaborativa, Coensino, Consultoria Colaborativa.</p>
<p>Quais conclusões os pesquisadores retiraram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Foi possível constatar a pouca interação da professora com o aluno, o seu despreparo para atender às demandas da criança, bem como as dificuldades em realizar adequações curriculares. Em termos gerais, a docente não criava condições e estratégias interventivas que proporcionassem a participação e o engajamento do aluno nas atividades acadêmicas e funcionais, de acordo com as suas necessidades e potencialidades. (p.87).</p>
<p>Referência 08</p>	<p>ALVES, Marcia Doralina. Alunos com Autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização. Doutorado em Educação, Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos. São Leopoldo, 2014</p>
<p>O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>Que os professores entendem a socialização como a circulação desses alunos num espaço físico comum. Esse é um argumento importante que acaba desprezando o potencial desses alunos para as questões das aprendizagens formais. Para eles, o objetivo da escola concentra-se na capacidade de fornecer a esses alunos um lugar para o relacionamento interpessoal, para o convívio com seus pares (p. 54).</p> <p>Nas entrevistas, detectamos claramente que a socialização representa um ponto central no processo de escolarização. Essa instância aparece de forma contundente, como um vetor que indica para a importância de um relacionamento interpessoal entre o aluno com Autismo e seus colegas. (p.91)</p> <p>O que é possível destacar é um olhar que contempla a circulação dos alunos com Autismo entre os colegas e nas dependências da escola. Esse é um critério amplamente usado nos pareceres para dizer o quanto esses alunos encontram-se bem adaptados ao convívio escolar. (p.93)</p> <p>[...].Percebe-se a partir dos excertos que a aprendizagem de conteúdos</p>

	<p>escolares não tem sido a tônica das práticas docentes. Frente às evidências, a avaliação constitui-se em um desafio para o professor que se vê perante a dificuldade de expressar, em pareceres pedagógicos, os resultados da aprendizagem de habilidades e competências para além da socialização ou de um comportamento bem adaptado. É como se aos olhos do professor a escolarização se resumisse a práticas de socialização, somente. (p.93)</p> <p>Percebe-se, porém, que existem lacunas no que concerne ao quesito aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Para a professora, os alunos com Autismo não se beneficiariam da aprendizagem de conteúdos acadêmicos, como os demais alunos. (p.95)</p> <p>Denota-se que o aspecto da socialização toma uma importância muito grande na percepção dos professores e que a aprendizagem de conteúdos escolares viria, suponho, como uma consequência desse processo, num período mais tardio. (p. 95)</p> <p>Por meio da apreciação dos pareceres, verificou-se que esses documentos avaliam aspectos comportamentais do aluno, como por exemplo, “sentar junto”, “esperar sua vez”, “não pegar o lanche dos colegas”. Constata-se, assim, que tais pareceres atuam muito mais como artefatos que controlam a vigilância dos alunos autistas do que como instrumentos orientadores da prática pedagógica dos professores. (p. 96)</p> <p>Para concluir, reitero mais uma vez que é notória a presença de uma pedagogia disciplinar na escola que posiciona o aluno com Autismo como aquele que precisa ser corrigido e normalizado, uma técnica de decomposição do sujeito. (p. 96)</p> <p>Diante do que foi exposto até aqui podemos pensar que o aluno autista poderá ser efeito de toda essa maquinaria escolar que lhe atribui conceitos e descreve padrões de normalidade. Frente à realidade encontrada no conjunto de materiais aqui analisados concluo que o diagnóstico determina a forma de olhar e escolarizar esses alunos e que sob o jugo da necessidade de socialização desses alunos, a escola regular realiza uma inclusão excludente. (p. 100).</p>
<p>Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?</p>	<p>Para fazer a leitura dos materiais me inspirei de forma muito cuidadosa no pensamento de Foucault e Larrosa (2008), Veiga (2002), Fischer (2013), Popkewitz (2008), Fischer (2013), Elias (1993), Varela (1996), Kupfer (1997), Veiga-Neto e Agamben (2009), Vasques (2018).</p>
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Conceito de escolarização, Autismo, análise do discurso em Foucault, dispositivo da sexualidade, inclusão.</p>
<p>Quais conclusões os pesquisadores retiraram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão</p>	<p>Ao verificarmos as inúmeras tentativas de trazer esses sujeitos para o que consideramos a norma escolar, ouvimos por parte dos pais de alunos com Autismo o desejo de que a escola cumpra com suas funções educacionais e, não mais, somente com a tarefa de socializar. (p.102)</p>

<p>trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>[...] Partindo da leitura do presente, das fontes de pesquisa e das ações evidenciadas na escola é possível constatar que a escola contemporânea com suas ações voltadas para a inclusão de alunos com Autismo apresenta práticas pedagógicas excludentes. Pode-se dizer que essa é uma escola homogeneizadora que não acolhe as diferenças, apesar de um imperativo de inclusão. [...] Outra forma de pensarmos a dinâmica da escolarização de alunos com autismo é como um dispositivo de práticas de socialização que procura adaptar esse sujeito frente às demandas de uma escola que, ao tentar oferecer-lhe um lugar, busca em alguns casos, no diagnóstico médico um “nome” para esses sujeitos. (p.102)</p> <p>Tendo em vista os discursos que envolvem as práticas de socialização dos alunos em questão, formulo a tese de que essas práticas poderão se constituir como um lugar possível, uma porta de entrada para os alunos no mundo da escola. Para tanto, é importante um professor acolhedor, disposto a se perguntar sobre quem é esse aluno, que relações ele estabelece com o outro e em que tempos e espaços se dão os desdobramentos daí decorrentes. [...]. Pude constatar a partir das análises empreendidas, que o currículo, igualmente como as ações pedagógicas direcionadas a esses alunos, não é inclusivo. [...] As práticas de acolhimento aos alunos com Autismo poderão se configurar como um primeiro passo para a inserção desses alunos no verso escolar. Sendo assim, práticas de socialização constituem-se em práticas de escolarização. (p. 103)</p> <p>Sobre a questão da aprendizagem de conteúdos pedagógicos a pesquisa revelou que há um esvaziamento dos conhecimentos endereçados a esses alunos. Esse fato é notório quando analisamos os pareceres pedagógicos que revelaram a pouca existência da avaliação da aprendizagem de conteúdos formais, bem como, a escassa visibilidade sobre um planejamento escolar para esses alunos. Os professores não deixam transparecer um programa que incluía metas e possibilidades de conteúdo a serem administrados. (p. 103).</p>
<p>Referência 09</p>	<p>GUARESCHI, Tais. Inclusão Educacional e Autismo: Um Estudo sobre as Práticas Escolares. Doutorado em Educação, Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2016.</p>
<p>O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA na escola regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>Interessa notar que em alguns pareceres pedagógicos e planos de AEE essas manifestações tomam boa parte da escrita, evidenciando a dificuldade de lidar com elas e a angústia que geram.[...] A instituição escolar prima pelo respeito às normas e diversas atividades são realizadas nesse sentido, como, por exemplo, o cartaz das regras da turma, a assinatura do livro negro em caso de desobediência, as advertências, etc.(p.146)</p> <p>As narrativas das professoras evidenciam que, diante de alunos reais, outras estratégias podem ser necessárias para que a escolarização seja possível, ao menos em um primeiro momento. Desse modo, estudar cada caso, estabelecendo parcerias entre as famílias e os profissionais da saúde, e tornar a escola um espaço de invenção permite que alguns alunos possam permanecer e usufruir das ofertas produzidas no contexto educacional. (p. 151)</p> <p>[...]. Nessa perspectiva, parece-me que emergem dois pontos importantes a serem sinalizados em relação a essa atuação. O primeiro é a formação desses profissionais, diante da complexidade do que lhes é demandado, uma vez que são acadêmicos, normalmente sem experiência no contexto escolar ou mesmo com o Autismo. [...] O segundo ponto é a interlocução que deve haver entre esses monitores e os demais profissionais da educação a fim de serem tecidas possibilidades educativas para os estudantes. (p. 157)</p>

	<p>A leitura desses fragmentos evidencia que a interação dos alunos com os colegas é observada pelas professoras e é parte das práticas escolares produzidas no processo de inclusão. Os relatos das docentes demonstram a importância, por elas atribuída, aos processos de socialização no desenvolvimento das crianças. (p. 158)</p> <p>Penso que o movimento proposto nesta tese oferece algumas pistas para tencionar as práticas escolares propostas aos alunos com Autismo e, assim, novas narrativas poderão ser produzidas. (p. 160)</p>
Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?	A produção escrita operou com duas premissas teóricas básicas. A primeira é a concepção do desenvolvimento infantil conforme postulado por Coriat e Jerusalinsky (1996), e a segunda premissa, relacionada com a forma de entender o desenvolvimento infantil, Kupfer e Bernardino (2009), Bercherie (2001).
Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?	Conceitos da teoria psicanalítica, Conceito de Autismo no campo psiquiátrico, Conceito de práticas escolares, Conceito de inconsciente.
Quais conclusões os pesquisadores retiraram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?	Por meio da análise dos documentos escolares emergiram três outros elementos, que apareceram de forma recorrente na narrativa das professoras. O primeiro diz respeito aos tempos e espaços na dinâmica pedagógica. As práticas escolares narradas demonstraram que diferentes adaptações foram necessárias na dinâmica pedagógica a fim de tornar a escolarização possível. [...] O terceiro elemento que perpassou a escrita dos pareceres e dos planos de atendimento educacional especializado das professoras dizia respeito à interação com os colegas. Nesse sentido, as narrativas das professoras demonstraram a importância dos encontros desses alunos com as demais crianças para seu desenvolvimento. (p. 166) <p>Acredito que na inclusão de alunos com Autismo é necessário que se produzam torções na operacionalização das práticas escolares, de forma que estas não se centrem somente em conteúdos canônicos, mas contemplem produções que enlacem esses sujeitos aos outros e ao universo simbólico. Dessa maneira, abrem-se possibilidades de construções de práticas escolares próprias a cada instituição. (p. 166)</p>
Referência 10	SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com Autismo. Doutorado em Educação, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA na escola regular e como foram	A professora titular, quando questionada por nós sobre expressar seu ponto de vista acerca dos modos de fazer inclusão escolar. [...] Declarou que trazia seu <i>notebook</i> e deixava o aluno usando a tarde toda, e que nesse ano ele ficava na sala de aula e não na sala de informática como estava atualmente. [...]. Vimos que a professora titular analisava as situações, mas não se envolvia com a aprendizagem dos seus alunos com necessidade educacionais especiais (NEE). (p. 57)

<p>produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>Sobre as características de pessoas com o TEA as professoras revelaram conhecer de forma intuitiva o que iam observando no comportamento dos alunos. (p. 58)</p> <p>A função da professora auxiliar sempre acontecia com maior proximidade física e interativa junto aos alunos com deficiência, realizando continuamente o monitoramento das atividades deles. (p. 147)</p> <p>Grazielle, a professora titular, apresentou mais um perfil de orientadora da auxiliar no exercício da prática docente com o seu aluno especial do que de mediadora das aprendizagens dele. [...]. Vimos na fase de linha de base que a rotina pedagógica da turma do 5º ano era carente nesse sentido, repetia-se frequentemente o uso dos mesmos recursos.</p> <p>Na continuidade do processo de discussão da rotina pedagógica, as professoras declararam ser muito complexo lidar com a inclusão escolar de alunos com o TEA, principalmente por realizarem um trabalho solitário com a árdua tarefa de desenvolver rotinas pedagógicas sem contar com apoio eficiente. Para elas, o apoio deve ser socializador de conhecimentos, organizador do tempo pedagógico e tornar conhecido o que se produz sobre recursos facilitadores da comunicação e isso ainda não acontece na Escola. (p. 150)</p> <p>Sobre a viabilidade do ensino colaborativo foi possível implementarmos situações que permitiram no processo da formação continuada em serviço vivenciar essa proposta, como por exemplo, pensar com antecedência como seria a adaptação da atividade a ser feita pela turma. [...] A rotina pedagógica, por nós observada nas duas turmas, em parte, assegurava a flexibilização curricular. [...] Ao confrontarmos os conteúdos acadêmicos do planejamento bimestral, o comportamento de receptividade da criança pela aprendizagem e a insuficiência das adaptações que eram realizadas, vimos que muitas vezes as possibilidades pedagógicas passam por amarras que poderiam ser desfeitas numa prática colaborativa, algo que depende do conhecimento e atitude das profissionais. (p. 152)</p> <p>Na educação especial, na perspectiva inclusiva, a prática pedagógica compreende uma rede de relações, por vezes antagônicas, com tensões e conflitos, possibilidades e superações, haja vista os intervenientes de mediação por meio de relações dialógicas, políticas, sociais e culturais. (p. 157)</p>
<p>Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?</p>	<p>O aporte teórico desta tese está na área da Psicologia do desenvolvimento, mais especificamente na abordagem histórico-cultural que trata de aprendizagem mediada.</p> <p>Camargo e Bosa (2009), Bez, Battistuzzo, Araújo, Braga, Corrêa Netto, Cunha, Feuerstein, Reuven, Knight e colaboradores (2012), Panerai e colaboradores (2009), Camargo e Bosa (2009) e Gomes (2007).</p>
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Essa é uma abordagem que descreve o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os conceitos de inclusão escolar, infância e desenvolvimento social e acadêmico e ainda define formação docente e flexibilização curricular.</p>

<p>Quais conclusões os pesquisadores retiram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Constatamos ser pouco o conhecimento acerca do TEA, pouca utilização de recursos da Comunicação Alternativa (CA). Era realizada somente a estratégia de perguntas com ênfase no SIM x NÃO, havia desconhecimento do PECs e PECs-adaptado, ausência de planejamento colaborativo e de materiais específicos para desenvolver as potencialidades das crianças. (p. 163).</p> <p>O depoimento das professoras é esclarecedor de como elas foram, no decorrer da pesquisa, melhorando as interações com a criança e como consequência favorecendo um melhor desempenho das próprias aprendizagens profissionais e das habilidades acadêmicas da criança, acrescentando um repertório maior de recursos e estratégias didáticas. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica é aqui retomada no sentido de reforçarmos a ideia de que os materiais didáticos ganham significado quando inseridos em situações interativas, nas quais os alunos acionam pontos de apoio para ancorar novas aprendizagens. (p. 165)</p> <p>(...). No decorrer deste estudo evidenciou-se para nós que ensinar exige habilidades técnicas de sistematização da tarefa, isso implica relacionar os conteúdos de ensino com linguagens, recursos didáticos e mediação docente. (p. 166)</p> <p>Vimos que [...] os serviços educacionais de ensino são pouco qualificados e em muitas situações a matrícula é aceita por ética profissional e imposição legal. Também foi notável a carência de estudos empíricos com recursos específicos para a aprendizagem de crianças com o TEA. A revisão de literatura sinalizou a importância de realização de estudos empíricos na escola e problematização das práticas pedagógicas realizadas na sala regular. (p.167)</p> <p>Reconhecemos, entretanto, que apesar dos entraves ora atribuídos à formação inicial, ora a gestão escolar, o aluno e a professora auxiliar implicados com a proposta de pesquisa, conseguiram ao longo do ano letivo de 2014 progressão de aprendizagens. [...] O que nos faz perceber que se o trabalho pedagógico viesse sendo mais efetivo nos anos anteriores, como reconheceu a própria professora auxiliar, provavelmente os ganhos acadêmicos teriam sido maiores. (p. 168)</p> <p>[...] aprendemos como pesquisadoras que o comportamento mediador influencia a aprendizagem de todos os envolvidos, altera consideravelmente as interações entre aluno/professor e aluno/aluno. [...]. Na escola ainda não está naturalizado o estudo, mesmo que a profissão docente em si seja estudar. (p. 169)</p> <p>[...] Assim entendido, a dimensão da prática pedagógica como ação curricular numa sala de aula regular inclusiva parece ser incompatível com um currículo prescrito. (p. 170)</p> <p>Assim entendido, percebemos necessidade de mais estudos que documentem a prática de inclusão escolar de alunos com o TEA. A educação especial/inclusiva na sala regular é recente e vem gerando um movimento da prática pedagógica que requer agir na incerteza do momento, dada a impossibilidade de afastar-se sempre para refletir, “preparar-se” e só então assumir o desafio. (p. 171)</p>
<p>Referência 11</p>	<p>SANTOS, Emilene Coco Dos. Os alunos com Autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas. Doutorado em Educação, Universidade Federal Do Espírito Santo. Vitória, 2017.</p>
<p>O que os pesquisadores das teses e dissertações em análise destacam a partir das observações feitas sobre a inclusão-do aluno com TEA na escola</p>	<p>Estar diante do aluno com Autismo pode paralisar a prática pedagógica de muitos professores pela maneira como essa síndrome foi se constituindo historicamente. [...] Ele não está na escola somente para socializar, brincar e porque é garantido por lei. Acima de tudo, ocupa esse espaço de formação social para apropriação de conhecimento, das produções culturais e também socializar-se com os outros. (p. 71)</p>

<p>regular e como foram produzidos os dados de tais práticas?</p>	<p>No início do ano letivo, não havia um número suficiente de pessoas para o apoio pedagógico nas salas de aula que tinham alunos acompanhados pela Educação Especial, por isso alguns professores trabalhavam sozinhos com a turma. Isso se tornava um problema, no 1º ano, principalmente na turma onde estavam matriculados dois alunos com Autismo.</p> <p>Inicialmente identificamos, nas falas dos participantes e no diário de campo, que havia poucos momentos de planejamento coletivo para a construção de planos de trabalhos para os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. (p. 114)</p> <p>[..]. Em alguns momentos, os professores preferiam realizar o planejamento sozinhos. [...] muitas vezes, não tinha o tempo de planejamento garantido, pois não havia outro profissional para atuar com sua turma. (p. 116-117)</p> <p>Notamos que o planejamento também era um obstáculo para as estagiárias, pois não havia momento destinado a esse fim e isso, de certa forma, trazia consequências para o apoio dado ao aluno com Autismo e à turma (p. 119)</p> <p>O planejamento coletivo precisava ser (re) significado para avançar na qualidade das discussões pedagógicas, para além de relatos sobre os maus comportamentos dos alunos ou as peculiaridades da criança atendida pela Educação Especial. (p. 120)</p> <p>Os professores apontavam a necessidade de preparação da escola diante das matrículas de alunos com Autismo. [...] a formação de professores foi um dos primeiros desafios apontados pela escola diante da matrícula de alunos com Autismo. [...] Todos os participantes da pesquisa se queixavam da falta de conhecimento para lidar com o aluno com Autismo. (p. 131)</p> <p>Percebemos que parte dos egressos parece não estar apta para atuar com a ética e o compromisso esperados quando se trata do trabalho pedagógico com pessoas com Autismo. (p. 134)</p> <p>As professoras reconheciam as limitações no que se refere à formação inicial quanto ao estudo sobre a Educação Especial. [...] Por outro lado, queixavam-se da falta de tempo para tal estudo mais aprofundado e ressaltavam que a maneira como o processo de inclusão ocorreu dificultou a preparação dos profissionais: “imposta de cima para baixo”, não permitindo ao professor tempo para estudar. [...]. Ainda que a inserção de alunos público-alvo da Educação Especial tenha sido implementada sem uma preparação inicial mais consistente dos docentes da educação básica, entendemos que esse é um argumento frágil para que o professor não se proponha a desenvolver uma prática educativa que vise a propiciar a apropriação de conhecimentos por todos os alunos. (p.135)</p> <p>Constatamos na escola participante que o discurso da falta de formação adequada e da informação específica trouxe grandes desafios para os participantes da pesquisa, diante do aluno com Autismo (não desconsiderando as outras deficiências e especificidades encontradas na escola) nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Outra constatação é que, apesar da disposição da professora especialista na área de deficiência intelectual em acompanhar o processo de escolarização, sua prática inicialmente ainda estava limitada ao desenvolvimento de atividades descontextualizadas, ignorando o que acontecia em nível pedagógico na sala regular. (p. 144)</p> <p>Foi a partir desse relato que confirmamos nossa análise, em conjunto com os professores, do movimento de conhecer melhor a criança, identificar suas singularidades e potencialidades e encontrar caminhos diferenciados para seu envolvimento nas tarefas escolares. Em meio a esse movimento poderíamos encontrar/construir caminhos alternativos</p>
---	--

	<p>no trabalho pedagógico direcionado para a criança com Autismo. (p. 156)</p> <p>No que diz respeito aos alunos com Autismo, é necessário que o professor, por meio da mediação pedagógica, organize as formas de aproximar esses alunos dos objetos, das pessoas, das situações e dos conhecimentos escolares, investindo em suas potencialidades e engajamento nas atividades propostas. (p. 177).</p>
<p>Quais os autores que foram utilizados/estudados para discutirem as observações feitas pelos pesquisadores para produzirem suas análises?</p>	<p>Vigotski (1983, 1997, 2000a, 2000b, 2004), Luria e Yodovich (1985), Luria (2010) e Leontiev (1978, 2010) sobre [DC1] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os processos mediados, com destaque para o papel do outro no desenvolvimento humano.</p>
<p>Quais conceitos foram utilizados pelos pesquisadores das teses e dissertações analisadas para discutirem as observações feitas a respeito da inclusão com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Conceito de zona de desenvolvimento iminente, inclusão escolar, planejamento.</p>
<p>Quais conclusões os pesquisadores retiraram das suas análises das teses e dissertações sobre a inclusão trabalhada por educadores com alunos com TEA na escola regular?</p>	<p>Os participantes da pesquisa destacaram: a falta de preparação para atuar com os alunos com Autismo, resultado da limitação na formação inicial e continuada; a dinâmica turbulenta da escola diante das demandas de alunos com deficiência, com problemas no acompanhamento das famílias e os que não acompanhavam o ritmo da turma; a falta de pessoas para apoio nas salas de aula; e os poucos momentos de planejamento coletivo. (p. 179)</p> <p>Constatamos que, ao entrar na escola, a criança que ainda não conhece as principais regras do trabalho desenvolvido nesse espaço pode se apresentar mais resistente a ficar escola, na sala ou em outro espaço educativo e realizar o trabalho junto com outras crianças. Nesse caso, sua inserção na dinâmica da turma necessita ser planejada de forma gradual: em dupla, pequenos grupos, com variadas crianças, o que pode trazer resultados favoráveis quando associados a um incentivo constante para a interação com os outros, a participação nas atividades com a turma e a persistência do professor na ação educativa. Nesse sentido, o trabalho pedagógico contribuiu também para o desenvolvimento da linguagem pelos alunos com Autismo. (p. 183)</p> <p>Esta pesquisa apontou que é importante que a escola contribua para a criação de condições que permitam: o planejamento coletivo e individual dos professores; a gestão democrática; a participação da família; a discussão sobre o currículo; a materialização do Projeto Político-Pedagógico; a construção de um plano de ação coerente com o contexto escolar e social; as condições de avaliação, enfim, pontos que compõem a trama multideterminada da escola. (p. 184)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).