

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**TAYSE PAULINO DOS PASSOS**

**A CRIANÇA COM AUTISMO NO ENSINO COMUM:  
DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

**Florianópolis  
Janeiro, 2019**

**TAYSE PAULINO DOS PASSOS**

**A CRIANÇA COM AUTISMO NO ENSINO COMUM:  
DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Christofari

**Florianópolis  
Janeiro, 2019**

TAYSE PAULINO DOS PASSOS

A CRIANÇA COM AUTISMO NO ENSINO COMUM:  
DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 20 de novembro de 2018

---

Prof<sup>a</sup> Patricia Laura Torriglia, Dr<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Ana Carolina Christofari, Dr<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Sylvia Cardoso Carneiro  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Marçal  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Alexandre Toaldo Bello  
Universidade Federal de Santa Catarina



## AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que passaram por minha trajetória acadêmica, desde o meu primeiro estágio, na fase inicial do curso, até os dias de hoje. Essas pessoas tão especiais contribuíram para eu nunca desistir do tão sonhado diploma de pedagoga e ficarão guardadas para sempre no meu coração e nos meus pensamentos.

Não posso deixar de expressar o quanto eu sou grata à minha família, da qual eu tenho tanto orgulho de fazer parte e que muito me apoiou nesse momento. Citar nomes ficaria difícil, pois todos de alguma forma estiveram presentes nessa trajetória. Mas não posso deixar de citar alguns que estiveram mais próximos a mim.

Agradeço à minha mãe, Rita, e à minha avó, Lara, duas mulheres que sempre foram e sempre serão fundamentais em minha vida. Eu sou só gratidão, e a mulher que sou hoje devo a vocês duas pela incrível criação que me deram. Amo vocês. E, mãe, obrigada pela paciência comigo e com a Lara, e pelos ensinamentos na produção do meu TCC. Tenho orgulho da mulher/mãe batalhadora que você é!

Ao meu pai, Amilton, que mesmo de longe se fez presente em todos os momentos, sabendo me aconselhar e me incentivar com suas palavras de carinho e com seu amor. Obrigada, pai!

Agradeço aos meus irmãos Bruno e Julia, tento da melhor forma estar presente na vida de vocês e assim quero estar pelo resto da minha vida. Obrigada! E também faço um agradecimento à minha Tia Rosana, que se fez presente e me ajudou a ter calma e paciência nessa trajetória da minha pesquisa, muito obrigada.

Aos meus amigos, pois a amizade é fundamental na vida de qualquer pessoa. À minha amiga Patrícia, que soube ter paciência na minha ausência. Suas mensagens de incentivo e apoio foram fundamentais nessa minha trajetória, muito obrigada! Aos meus amigos Claudia, Julia, Jony, Fernanda, Adriene, Aline, Sabrina e Juliana, prometo, agora que essa fase da minha vida que está sendo concluída, ser mais presente em nossas saídas e conversar mais. Vocês são maravilhosos, amigos como vocês quero ter sempre ao meu lado. Taiana, Mayara e Natália, tenho muito para agradecer, minhas amigas desde a infância. Passamos tantas histórias juntas, começamos e encerramos ciclos, uma segurando a mão da outra, presenciando cada angústia e cada vitória minha, e aqui estão vocês em mais uma delas. O meu muito obrigada por esta amizade e que possamos viver muito mais histórias juntas.

Obrigada à família Gonçalves, Marcos, Dona Geneci e Seu Guilherme, os quais desde o primeiro dia em que nos encontramos me trataram da melhor forma possível e nos dias seguintes passaram a ser mais do que amigos, proporcionando-me momentos de alegrias e de união. Desse nosso encontro de vidas, de alguma forma eles me deram o presente mais lindo e importante que eu poderia receber, minha filha Lara, que é a maior benção de Deus em nossas vidas. É por você, minha filha, que a mamãe se sentiu preparada e motivada para seguir adiante nessa trajetória. Obrigada por você ser minha filha, minha maior alegria, meu amor maior. Essa vitória também é sua.

Obrigada à Universidade Federal de Santa Catarina, ao corpo docente e a todos os profissionais envolvidos nesse processo, responsáveis não apenas pela formação acadêmica, mas pela formação de cidadãos. Obrigada ao curso de Pedagogia, que me fez ser capaz de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. E, de coração, agradeço ainda a duas professoras do curso.

À prof.<sup>a</sup> Simone Vieira de Souza, que, quando retornei da licença-

maternidade, passando em seguida por uma decepção profissional, trouxe de volta em seus ensinamentos o quão importante é ser professor e que essa ação vai além de uma escolha, é um *ato de amor*. Obrigada, professora!

E, por fim, em especial à minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Ana Carolina Christofari, por ter me auxiliado na elaboração do meu TCC e pela paciência nas orientações (que não foram apenas conversar, e sim aulas sobre o meu tema). A cada angústia e ansiedade, um aprendizado era conquistado, e assim foi o processo de conclusão do meu TCC. O sentimento que fica é de gratidão por ter me aceitado na elaboração da pesquisa. Admiro o seu trabalho, com o estudo da educação especial, e a maneira com que você orienta, passando de uma forma clara e compreensiva ensinamentos precisos sobre o tema. Sua ajuda foi muito importante para esclarecer as minhas dúvidas e angústias sobre a prática pedagógica. O meu sincero muito obrigada, levarei comigo cada ensinamento seu.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar e promover uma discussão acerca das experiências referentes à inclusão nas escolas de ensino comum, de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O debate sobre a escolarização dessas crianças na escola tem colocado em xeque a organização desse espaço, pois a instituição escolar tradicionalmente funciona em uma perspectiva homogeneizadora. Desse modo criança que desacomoda a dinâmica escolar tende a ser excluída nesse espaço. A metodologia para a construção desta pesquisa foi de caráter qualitativo, tendo como principal ação a busca de estudos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para tanto, analisaram-se os textos disponíveis no site da ANPED relacionados às práticas pedagógicas envolvendo crianças com diagnóstico de TEA. Além disso, minhas experiências como auxiliar em uma turma com criança autista permitiram retomar os desafios da prática docente com crianças que não se enquadram no padrão estabelecido. A análise bibliográfica dos estudos acadêmicos é resultado das Reuniões Anuais da ANPED, especificamente do GT 15, que é o grupo de trabalho da área da Educação Especial. De acordo com os textos analisados, é possível afirmar que há um distanciamento das práticas pedagógicas em relação à inclusão escolar, pouco espaço para discussão sobre o que tem sido entendido como inclusão escolar e quais movimentos são importantes para qualificar esse processo. A frase “eu não fui preparada para isso” torna-se constante no dia a dia do professor, indicando que há uma ideia da necessidade de formação específica para trabalhar com crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades diferentes da formação pedagógica oferecida nos cursos de licenciatura em Pedagogia. As reflexões apresentadas neste estudo tiveram como intuito problematizar as práticas pedagógicas como indicador de um trabalho que valorize as singularidades de todos os estudantes no ambiente escolar, construindo uma educação que seja democrática, que instigue cada estudante a participar da construção de suas aprendizagens. Com base nas leituras, é possível constatar que os professores consideram a formação inicial muito frágil em relação aos debates e experiências pedagógicas sobre a prática de inclusão, além disso denunciam que há poucos debates dentro da própria escola com colegas para se pensar nas práticas de inclusão.

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão escolar. Ensino comum. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

GT: Grupo de Trabalho

SUS: Sistema Único de Saúde

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS .....	18
1.3 PROCESSO METODOLÓGICO.....	20
<b>2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	<b>24</b>
<b>3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	<b>34</b>
3.1 A RELAÇÃO PROFESSOR E A INCLUSÃO .....	36
<b>4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS REUNIÕES DA ANPED SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM TEA</b> .....	<b>43</b>
4.1 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EM ESCOLA DE ENSINO COMUM .....	55
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>62</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>66</b>
ANEXO A - DSM-5 – MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS.....	66

## 1 INTRODUÇÃO

A educação escolar no Brasil enfrenta no momento atual inúmeros desafios. Um dos maiores obstáculos para que a educação em uma perspectiva inclusiva se efetive são as concepções arraigadas sobre a organização escolar, as práticas pedagógicas e a constituição humana. A diversidade é compreendida, muitas vezes, como um desequilíbrio, um problema.

O debate sobre a escolarização de crianças com diagnóstico de autismo na escola de ensino comum tem colocado em xeque a organização desse espaço, pois a instituição escolar tradicionalmente funciona em uma perspectiva excludente e homogeneizadora. A dinâmica escolar se constitui com pouca possibilidade de flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e a criança que se desacomoda com essa dinâmica tende a ser excluída do cotidiano escolar, uma exclusão que ocorre mesmo ela tendo acesso e permanência na escola, já que, em muitos casos, não lhe é dado o direito de participação e aprendizagem com os seus pares.

As crianças que escapam ao padrão considerado “normal” são vistas como aquelas que incomodam, atrapalham e causam transtornos ao ambiente escolar. São crianças que resistem às práticas homogeneizadoras e que de alguma forma fazem com que se repense o papel da escola e a dificuldade em se lidar com o imprevisível na sala de aula. Nesse sentido, pode-se pensar na relação com crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se desenha como possibilidade de outras formas de ensinar e de aprender, compreendendo-se a importância das relações estabelecidas na escola. Vygotsky (1997) enfatiza que o ponto de partida e a força que impulsionam o desenvolvimento das crianças está na interação estabelecida com os outros. É no contexto sociocultural que ela constrói o seu conhecimento e se desenvolve.

Fazendo-se uma reflexão sobre como o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi sendo construído, considerando-se que o impacto em trabalhar com uma criança com diagnóstico de TEA na educação infantil foi o motivo impulsionador para pesquisar e problematizar esse tema. Tal situação mostrou o quão desafiador é ainda o processo de inclusão para os professores e para todos os que estão na escola. Sobretudo os professores sentem-se despreparados diante de

crianças que não se enquadram nas concepções construídas historicamente de comportamento ideal, de ritmos e aprendizagens legitimados pelos padrões escolares. As crianças, principalmente as que constituem o público-alvo da educação especial<sup>1</sup> e que estiveram ao longo dos tempos em instituições segregadas, não são percebidas como crianças com interesses, com aprendizagens prévias, com potencialidades a serem desenvolvidas. As ações e as reações dessas crianças em muitos casos são consideradas perturbadoras e desacomodam as professoras, que não sabem como agir em relação a elas, o que acaba direcionando o olhar para o comportamento de maneira isolada de todo o contexto. O choro, o grito, o jogar-se no chão e a irritação não são comportamentos acolhidos na escola.

A dificuldade dos professores e da escola para compreender os sujeitos que escapam ao padrão considerado “normal” pode ter reflexo na busca por diagnósticos que supostamente definirão quem é esse sujeito, como se o diagnóstico fosse apresentar alguma solução pedagógica para esse desconforto dos professores. Portanto, trabalhar esse tema na Educação Infantil traz à tona as discussões das propostas inclusivas, que devem ter foco não apenas no ingresso da criança com diagnóstico de TEA, mas também na discussão do processo de aprendizagem com foco na ação pedagógica, considerando as especificidades de cada sujeito.

Na perspectiva inclusiva, a educação assume espaço central na discussão acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, atentando para a necessidade de uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham as suas singularidades reconhecidas e valorizadas.

A Constituição Federal do Brasil, datada de 1988, no artigo 205 do Capítulo III, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, considerando “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com isso, a educação passa a ter um caráter universal, uma vez que todo cidadão tem esse direito. A educação é tratada na Constituição como um dos fundamentos para o desenvolvimento e a participação de todos. Nesse sentido,

---

<sup>1</sup>Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

pode-se considerar que o exercício da cidadania pode ser colocado em ação por meio de uma educação que ofereça condições aos sujeitos de se desenvolver de maneira crítica e ativa, ou seja, condições de analisar o seu contexto e de atuar sobre ele. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, sinaliza o direito de todas as crianças à interação com a sociedade de modo igualitário, e uma das formas de isso ocorrer é através do processo de escolarização na escola comum pois é nesse espaço que a diversidade se apresenta como possibilidade de aprendizagem. Com isso, defende-se que os estudantes da educação especial devem estar na escola comum. De acordo com o capítulo V, artigo 58, da referida lei:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando **necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da **clientela** da educação especial (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Destacam-se duas palavras nesse trecho da lei por instigarem a pensar sobre alguns desafios dos processos de inclusão escolar de estudantes da educação especial, quais sejam: *necessário* e *clientela*. O termo *necessário* nos convoca a questionar sobre quem define quando deverá ter o serviço de apoio especializado. Quais são os critérios para se definir quando é necessário? Já no que tange ao termo *clientela*, atenta-se para a problematização de que estudante não é cliente da escola, já que a escola e a educação não podem (ou pelo menos não poderiam) ser entendidas como mercadoria a ser consumida, como um valor comercial. O estudante não é produto final da instituição de ensino. O atendimento para essas crianças é um direito, e o direito tem que ser mantido não apenas quando se supõe que é necessário.

No ano de 2014, no Brasil, foi lançado um documento pelo Ministério da Saúde intitulado *Diretriz de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)* com o objetivo de oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da rede SUS<sup>2</sup> para o cuidado com a saúde

---

<sup>2</sup> Sistema Único de Saúde (SUS): “A Constituição brasileira de 1988 diz que a “Saúde é direito de todos e dever do Estado”, e criou o Sistema Único de Saúde (SUS), um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo. Ele abrange desde o simples atendimento para avaliação da pressão

da pessoa com transtornos do espectro do autismo e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência. O documento enfatiza que

[...] a atenção à pessoa não deve ser reduzida à sua condição diagnóstica, pois devem ser contemplados seus aspectos psíquicos no que tange aos seus sentimentos, aos seus pensamentos e às suas formas e se relacionar com as pessoas e com o seu ambiente (BRASIL, 2014, p. 6).

É relevante salientar que esse documento destaca a importância de o sujeito não ser reduzido ao seu diagnóstico. Além disso, apresenta uma breve análise histórica do médico austríaco Leo Kanner, que por meio de suas pesquisas iniciou um forte movimento para o estudo do autismo, surgindo, conseqüentemente, uma grande movimentação de pais que se envolveram com suas pesquisas. Sendo assim, com os levantamentos de Kanner, presentes na Diretriz de Atenção a Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (2014), que o diagnóstico envolve a identificação de três fatores para o TEA: (1) a identificação de “desvios qualitativos” do desenvolvimento (sobretudo no tocante à interação social e à linguagem); (2) a necessidade do diagnóstico diferencial; e (3) a identificação de potencialidades tanto quanto de comportamentos. O documento oferece orientações para os profissionais da rede SUS, mas cita a importância, no que se refere à avaliação, do relato do professor e de outros profissionais que atuam na comunidade quando se trata de criança em idade escolar:

Na avaliação de indivíduos em idade escolar ou em fase de desenvolvimento, além da observação direta do comportamento, é necessário o relato de professores e outros profissionais que atuam na comunidade, pois é comum haver diferenças significativas no comportamento de acordo com o ambiente (BRASIL, 2014, p. 40).

Afirma-se que é importante o relato dos professores sobre as crianças que estão em fase escolar para que haja uma compreensão da relação desse sujeito nas diferentes esferas sociais de que ele participa. Mas o documento não aprofunda o porquê nem com quais objetivos se atenta para a necessidade do relato do professor.

A necessidade de classificação da criança pelos professores expressa pouca

discussão no campo pedagógico sobre a construção de ações de mediação na escola pautadas nas singularidades ou nas diversas experiências no que tange à aprendizagem, aos modos de cada um se expressar e de se relacionar com todos. Nesse sentido, Flores e Smeha (2013, p. 149, grifo nosso) afirmam que:

[...] classificar uma criança como “autista” gera uma diferença significativa no discurso dos pais e produz, na criança, **uma marca que a instala** em uma rede em que o real toma conta do corpo, fraturando a possibilidade de uma inscrição simbólica. Dessa maneira, muitas crianças têm suas vidas marcadas por classificações médicas que obstaculizam seu desenvolvimento, bem como o exercício que os pais passam a buscar, no discurso científico, um saber que lhes diga como devem educar seus filhos, uma vez que eles os colocam no lugar que é atribuído ao “autista”, consolidando uma posição que poderia ser apenas transitória.

Essa forma de classificação que rotula e instaura uma marca a partir do diagnóstico, como aponta a citação acima, possibilita pensar em como é construída a relação com a criança que se enquadra no TEA. É importante que os professores discutam sobre as suas angústias e inseguranças na tentativa de compreender que há muitas possibilidades de ser e de estar no mundo, e de construir relações com o conhecimento. Nesse sentido, entende-se que todos têm o direito à educação e que ela acontece na interação com o outro. Essa pode ser considerada uma premissa da perspectiva da inclusão escolar.

A minha experiência com uma criança autista deu-se em uma escola particular tradicional de Florianópolis, que atende famílias de alto poder aquisitivo e que representa a elite da população florianopolitana. O método aplicado nessa escola é o montessoriano<sup>3</sup>, em homenagem à Maria Montessori, médica pesquisadora que desenvolveu rotinas com crianças que apresentavam algum transtorno. As rotinas eram diárias na ação funcional e fundamentadas na estimulação sensorial-perceptivo e autoaprendizagem com o uso de materiais concretos. Destacava-se a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Esse método encontra-se principalmente em escolas particulares no Brasil. A escola na qual trabalhei tinha

---

<sup>3</sup> Método Montessori é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criados ou idealizados inicialmente por Maria Montessori. De acordo com a sua criadora, o ponto mais importante do método é não tanto o seu material ou a sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário. Disponível em: <<https://larmontessori.com/o-metodo>>. Acesso em: 10 out. 2018.

como filosofia e recursos materiais a possibilidade de estímulo da participação de todos, a valorização da diversidade e dos processos criativos de todas as crianças, todavia a inclusão não estava sendo considerada como alternativa de participação cidadã, o que me levava a questionar, o que se colocava como um entrave a esse processo.

Por meio dessa discussão, apresentada nesse trabalho, alguns desafios da prática pedagógica serão problematizados neste estudo, tais como as dificuldades dos professores no trabalho com crianças com TEA, as angústias, as concepções sobre o significado do diagnóstico de autismo, bem como a maneira como a escola se relaciona com a criança com TEA.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

O que me motivou a realizar a pesquisa sobre a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar foi o fato de ter trabalhado no ano de 2017, na educação infantil da rede particular de ensino, como acompanhante de sala de uma criança diagnosticada com esse transtorno. Vivenciei várias situações em que não me sentia capacitada para trabalhar com essa criança. Da mesma forma, muitos professores se sentem inseguros quanto à inclusão de crianças que constituem o público-alvo da educação especial, principalmente pela falta dessa experiência do fazer pedagógico cotidiano, considerando-se que é muito recente a chegada dessas crianças às escolas de ensino comum.

Conforme Schmidt et al. (2016), diante dos desafios em relação à escolarização de crianças com TEA, na escola de ensino comum há um aumento considerável de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista, o que mostra o desafio em se construírem conhecimentos que sustentem uma prática pedagógica que considere as especificidades dessas crianças.

As pesquisas sobre o autismo apontam para um crescimento significativo do número de casos diagnosticados. Schmidt et al. (2016) indicam que no Brasil cerca de 600 mil pessoas estejam dentro do espectro autista (0,3% da população). Ou seja, esses dados mostram a urgência e os desafios tanto no debate sobre como esses diagnósticos são realizados quanto em relação aos processos de aprendizagem e escolarização no ensino comum. Assim como mostra Schmidt (2016) as crianças apesar de estarem na escola tem um processo de escolarização

paralela às demais crianças, pois é oferecido a elas currículo, estratégias e metodologias diferentes em relação ao que se está realizando com os demais estudantes.

Conforme o DSM-5 (*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*), o autismo é descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento. De acordo com o referido manual, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por dificuldades na comunicação, na socialização, na interação social e no comportamento. No entanto, sabe-se que o diagnóstico do autismo é realizado a partir da observação clínica do sujeito. Este manual relata que o transtorno do espectro autista é somente diagnosticado quando os déficits caracterizantes de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas. Nesse mesmo manual, há uma tabela que se baseia nos níveis de gravidade correspondentes aos graus do TEA, fundamentados na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos. Esta tabela encontra-se no Anexo A deste trabalho.

Corre-se o risco de que o diagnóstico torne a criança invisível, enfatizando apenas o transtorno já desde o início de sua vida. O diagnóstico deveria possibilitar a reflexão acerca das concepções de aprendizagem, de ensino e de valorização da formação humana. No entanto, de modo geral, é visto como uma barreira ao direito de estar e de aprender na escola, e pode mudar o modo como essa criança é percebida e desafiada, podendo influenciar inclusive a relação dela com o mundo, interferindo e, até mesmo, construindo barreiras ao seu desenvolvimento.

Estudos como o de Oliveira (2017) enfatizam a importância de um acompanhamento multiprofissional que vise à construção de uma rede de atenção e de intervenções tanto na construção do diagnóstico como nos encaminhamentos de apoio. A autora afirma que a observação no que tange ao desenvolvimento das crianças com o diagnóstico deve contemplar diferentes aspectos da vida tais como:

- 1) interação social;
- 2) funções comunicativas;
- 3) cognição; e
- 4) comportamento.



Oliveira (2017) aponta que foi percebido um crescimento dos sujeitos e que há olhares diferenciados necessitando de uma equipe multidisciplinar para atuar no desenvolvimento de programas específicos para lidar com o TEA. Nesse sentido, Vasques (2008, p. 185) afirma que o diagnóstico “aponta as falhas, os déficits decorrentes de alterações, desequilíbrios e mutações genéticas do sistema nervoso central ou ainda falhas do/no psiquismo”.

Isso nos indica que ainda há uma mentalidade que focaliza o olhar no transtorno, e não no sujeito ou nos processos de aprendizagem. Quando se pensa nos processos de escolarização das crianças com TGD<sup>4</sup>, percebe-se uma necessidade da escola e dos professores em saber o diagnóstico, como se, ao conhecê-lo, fosse possível determinar quem é a criança, de que maneira aprenderá e o que aprenderá.

Essa visão está relacionada com os estudos de Jannuzzi (2004), que identifica, no início da história da educação especial do Brasil, duas vertentes desde o século XVI ao século XXI: a médico-pedagógica, centrada nas causas da deficiência e nas suas práticas escolares para gerar um desenvolvimento pedagógico; e a psicopedagógica, que enfatizava os princípios psicológicos, buscando sempre uma resposta das causas do diagnóstico e, através de orientações dos profissionais da psicologia, seguindo práticas determinadas para atenuar o transtorno e promover o desenvolvimento da criança.

A vertente médico-pedagógica pauta-se em uma lógica que enfatiza as questões orgânicas como definidoras do desenvolvimento humano. Ou seja, não contextualiza as questões sociais, políticas e econômicas que se colocam em jogo no processo de aprendizagem. Enfatizar o biológico sem conseguir desvincular o foco das questões orgânicas impede um olhar para as especificidades e possibilidades de aprendizagem de cada criança com TEA. De acordo com Jannuzzi (2004), é possível uma criança com TEA se desenvolver respeitando a sua singularidade. Nota-se que o diagnóstico dessa criança tem uma proporção e um impacto muito grande na família e na escola, por muitas vezes sendo usado como

---

<sup>4</sup> De acordo com a CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças), usa-se a terminologia Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) para referenciar crianças e adolescentes, também identificadas como com autismo ou psicose infantil, que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas, nas modalidades de comunicação e um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (CID-10, 1993).

justificativa para um não investimento na criança e nas suas possibilidades de participação ativa e de construção de conhecimento. Isso fica bastante evidente nas vivências que presenciei quando atuei como acompanhante de uma criança com TEA. As práticas direcionadas à criança não permitiam identificar as suas potencialidades, deixando o foco para o que considerava ser um problema. Também percebi que não havia na escola uma orientação ou discussão para que se refletisse sobre as concepções em relação a essa criança, com quem dividir as dúvidas quando não sabia o que fazer. Essa dificuldade me levou a crer não ser possível executar atividades previstas para todo o grupo de aula em conjunto com a criança diagnosticada com TEA. Essa situação me trazia frustração, pois eu não entendia por onde começar nas práticas pedagógicas ou não sabia se o que estava sendo feito era adequado ao meu aluno autista. Foi um tempo de convívio com angústias, contradições e sofrimentos constantes.

Portanto, é imprescindível refletir sobre como os diagnósticos, não apenas em relação ao autismo, mas de maneira geral, como têm sido realizados. Diagnóstico constrói e fortalece a visão naquilo que falta e pode amarrar a relação, desfavorecendo uma reflexão pedagógica sobre os processos de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar os espaços de discussão e pesquisas na área para identificar práticas pedagógicas construídas de forma a atender às especificidades dos alunos.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar nas produções acadêmicas pesquisadas, experiências de inclusão escolar de crianças diagnosticadas com TEA na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: a) conhecer o que a produção acadêmica tem mostrado em relação à temática da inclusão de crianças com diagnóstico de TEA, b) analisar os desafios apresentados pelos professores das escolas de ensino comum no que tange aos processos de inclusão escolar das crianças com TEA e, c) compreender as ressonâncias dos diagnósticos no contexto educacional.

O problema desta pesquisa é compreender como têm sido vistos os desafios dos professores da Educação infantil em relação aos processos de escolarização das crianças com diagnóstico de TEA nas produções acadêmicas. A hipótese é a de

que o diagnóstico tem influência preponderante na forma como o professor propõe as intervenções e as atividades com as crianças diagnosticada com TEA. Supõe-se que ele seja definidor da relação que não se fundamenta nas questões pedagógicas, mas principalmente na classificação que estigmatiza a criança com esse diagnóstico. O diagnóstico quando utilizado como principal ferramenta de conhecimento sobre o sujeito ele pode amarrar a visão do professor às questões que se supõe serem orgânicas. Assim, percebe-se que quando o diagnóstico chega antes do estudante, tende a invisibilizar o pedagógico.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa que se efetuará a partir de análise bibliográfica de estudos acadêmicos disponibilizados pelas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente do Grupo de Trabalho (GT) 15. Na Educação Infantil, a inclusão ainda é um processo que necessita ser discutido, visto que as práticas se distanciam de um ensino que atenda às especificidades de uma criança diagnosticada com TEA.

Transformar as concepções para que seja possível construir uma escola que além de oferecer acesso e permanência, também se preocupe com as aprendizagens e a participação de todos sem nenhum tipo de preconceito é o grande desafio atualmente. Esse movimento implica medidas de reestruturação do ensino e de suas práticas usuais e excludentes. “Na inclusão, não é a criança que se adapta à escola, mas a escola que, para recebê-la, deve se transformar”, apontam Basílio e Moreira (2014). Colocar em ação propostas pedagógicas que rompam com as concepções de que uma criança com TEA não se comunica, “vive em seu mundo isoladamente”, que não gosta de interagir, exige compreender que a interação com o outro é fundamental para o desenvolvimento durante e ao longo de nossas vidas.

Como aponta Martins (apud CHIOTE, 2009) “romper com essas concepções demanda um novo olhar para a criança com autismo, um olhar para as possibilidades, refletindo sobre como os outros interagem e significam o mundo para essa criança a partir do seu diagnóstico”.

Na minha experiência com o aluno autista, percebi no cotidiano escolar em que estava inserida que o autismo era visto como se fosse uma doença. Percebe-se que o olhar para as crianças com TEA é discriminatório e que as ações geralmente são voltadas à exclusão dessa criança. Além disso, fala-se do autismo como se essa

categoria abrangesse a diversidade que compõe esse diagnóstico, como se todas as crianças com o diagnóstico fossem iguais e agissem da mesma forma. É importante que se construa um novo olhar, de forma a se compreender o desenvolvimento a partir da constituição sócio-histórica, considerando-se que o sujeito se constitui e se desenvolve a partir das relações e interações.

### 1.3 PROCESSO METODOLÓGICO

O trabalho em questão caracteriza-se como uma pesquisa em educação com abordagem qualitativo-descritiva e análise bibliográfica. Para tanto, será apresentada a temática dos alunos diagnosticados com TEA a partir do diálogo com os estudos acadêmicos disponíveis e do resultado das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente do GT 15, que é um grupo de trabalho da Educação Especial. A ANPED ocorre desde 1978, mas os trabalhos estão na plataforma on-line disponível para pesquisa a partir do ano de 2000, quando iniciei as buscas para elaboração deste estudo monográfico.

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais certa. O que exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo (PATTON, 1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, no primeiro momento da pesquisa, busquei nos títulos dos trabalhos pelas seguintes palavras-chave: autismo; autismo e infância; práticas pedagógicas; inclusão e autismo; e formação de professores. A palavra-chave formação de professores, foi por conta da grande demanda de trabalhos sobre o assunto, que me chamou a atenção, e me instigou a fazer a procura por produções que abordassem o tema dentro da inclusão escolar. As buscas no site começaram pelos artigos do ano de 2000<sup>5</sup> e estenderam-se até 2017. A partir das palavras acima, foram encontrados 51 trabalhos. Os seguintes resultados chamaram a atenção: 15 trabalhos sobre a formação do professor, 27 trabalhos sobre inclusão, 5 trabalhos relacionado às práticas pedagógicas, 4 trabalhos que no título indicavam ser sobre autismo (desses, 2 sobre autismo e infância, e 2 sobre autismo e

---

<sup>5</sup> No ano de 2010 o site ficou fora do ar para pesquisas, por esse motivo não faz parte deste trabalho os artigos desse ano.

inclusão). Conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Produções acadêmicas das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

35ª Reunião Anual da ANPED	CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti	A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil	2012
35ª Reunião Anual da ANPED	SCHMIDT, Carlo	Transtorno do espectro do autismo na escola – Protagonismos no processo inclusivo	2012
36ª Reunião Anual da ANPED	LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva DORZIAT, Ana	Cenas do cotidiano nas creches e pré- escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão	2013
37ª Reunião Anual da ANPED	KUBASKI, Cristiane POZZOBON, Fabiana Medianeira RODRIGUES, Tatiane Pinto	Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais	2015

Além desses resultados, três artigos retratam experiências escolares, as quais muito se aproximam das situações vivenciadas no acompanhamento diário com a criança autista na escola da rede privada de ensino.

O pesquisador pode selecionar segmentos específicos dos conteúdos para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.42).

Destaco também, nessa procura acadêmica, que, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, não encontrei muitos trabalhos sobre o autismo, o que causou certo estranhamento, pois pensei que houvessem mais trabalhos, principalmente depois da elaboração da Política, como é destacada a inclusão de todas as crianças de ensino comum com os apoios

necessários para a participação e aprendizagem de todos, pensava que haveria mais produções acadêmicas falando das práticas de inclusão após esse período. Após os encontros da ANPED Nacional de 2012 até 2017, foram apresentados quatro trabalhos relacionados ao tema, portanto um índice muito pequeno para um tema tão debatido nos últimos anos.

Depois dessa divisão dos trabalhos, iniciei a leitura, destacando as práticas, o conteúdo de texto e as similaridades com minha experiência. Realizei a construção de um quadro para auxiliar na leitura, identificando o ano da pesquisa, o autor, o tema e as palavras-chave sobre a temática: Autismo, Inclusão e Práticas Pedagógicas.

O objetivo das leituras dos textos da ANPED foi compreender se nos trabalhos acadêmicos eram apresentadas situações do cotidiano escolar com crianças diagnosticadas com TEA e se apresentavam, ainda, os possíveis efeitos do diagnóstico nas práticas escolares da educação infantil. Além disso, pretendi buscar pesquisas que discutissem, a partir do contexto da Educação Infantil, os processos de ensino e aprendizagem em relação às crianças diagnosticadas com TEA, contudo apenas foram localizados três trabalhos sobre esse contexto.

Os textos que apresentavam entrevistas com professores foram de grande importância para verificar que as vivências e dificuldades também foram sentidas por outros professores. Na trajetória metodológica do trabalho em questão, busquei dialogar com minhas vivências a partir das pesquisas encontradas.

Os momentos em sala de aula com a criança autista me marcaram muito e ficaram na memória por ter sido uma situação difícil no meu percurso profissional. Ao ler os relatos das professoras, percebi que não estava sozinha e que essa reflexão necessita ainda de muito estudo e debate.

Como ficaram marcadas as situações presenciadas, surgiu a necessidade de estudar e de fazer dessas vivências reflexões mobilizadoras sobre o que se tem pesquisado em relação às práticas escolares na educação infantil com crianças diagnosticadas com TEA. “O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.25).

A concepção teórica utilizada nesse trabalho aproxima-se das ideias de Vygotsky, apresentadas no início do curso de Pedagogia<sup>6</sup>, que considera um viés histórico-cultural. Vygotsky considera que todo conhecimento é sempre construído na relação interpessoal, então a sua proposta é estudar os fenômenos humanos em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu aspecto histórico, social e cultural.

---

<sup>6</sup> Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

## 2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Para compreender o surgimento da educação especial no contexto pedagógico, voltamos aos primórdios do século XVI, momento em que a educação especial começou a ser traçada na Europa. Alguns médicos foram os primeiros a desafiar os conceitos vigentes na época, acreditando nas possibilidades dos indivíduos até então considerados ineducáveis (MENDES,2006). A educação especial assim como na Europa no Brasil, foi sendo construída de maneira paralela ao sistema educacional. Kassar (2011, p. 63) afirma que a formação de uma educação especial brasileira se deu dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral da época, ressaltando que:

1. A organização econômica do Brasil nos períodos da Colônia e Império não necessitava da alfabetização e da instrução da massa trabalhadora (grande parcela da população vivia na zona rural e a economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios); 2. Havia pouca atenção à educação também por parte de nossos colonizadores, pois registros de Portugal apontam que naquele país, no século XIX, grande parte da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta; 3. Apesar de a educação ser prevista a “todos os cidadãos” (na Constituição de 1824), a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava. Com a República, a preocupação com a instrução tornou-se mais marcante, embora acanhada, de modo que a taxa de matrícula da população brasileira foi crescendo gradativamente nos centros urbanos durante o século XX.

Por muitos anos a educação especial se organizou no Brasil de forma excludente e separatista, ou seja, era um sistema paralelo de ensino. No entanto, com as políticas públicas de matrículas em massa (com e sem deficiências), as crianças com deficiências passaram a ser vistas de forma diferente (KASSAR,2011).

Considerando o processo pelo qual a educação especial se organizou em nosso país, Jannuzzi (2004, p.11) afirma que no Brasil, por volta do século XVIII, “o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e a distribuição de alimentos nas santas casas, salvo algumas execuções que até participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais”. Esses sujeitos eram vistos como doentes, incapazes, e a visão que se tinha em relação a essa pessoa era a de não ter condições de se desenvolver e exercer suas potencialidades. A sociedade não apostava nas condições cognitivas e de desenvolvimento das pessoas com



deficiência, sendo o isolamento e o abandono desses sujeitos uma prática comum que os afastava da vida em sociedade com seus pares e da vida escolar.

No Brasil no final do século XIX, a criação dos Institutos dos Meninos Cegos (1854), e da instituição dos Surdos-Mudos (1857), inspirada na experiência europeia foi um marco para a educação especial no Brasil. Esse movimento foi um fato que gerou a criação de instituições destinadas ao acolhimento de pessoas com deficiência. A ideologia adotada por essas instituições era a perspectiva médico-pedagógica, ou seja, tratava-se de um trabalho terapêutico, de adaptação desses sujeitos ao contexto em que estavam inseridos, mas, sobretudo, um olhar que os caracterizava única e exclusivamente pela sua deficiência. Sendo assim, o trabalho não era voltado às questões de aprendizagem e às relações pedagógicas, e sim baseado no aprendizado de uma atividade que ensinasse às pessoas com deficiência um ofício, ou seja, elas deveriam ser produtivas no mercado de trabalho.

Essa ideia já estava apresentada na constituição de 1988, no capítulo 2 dos Direitos Sociais. Assim, oficinas eram ofertadas para garantir a mão de obra de pessoas com deficiência, que basicamente se concentrava no ensino de trabalhos manuais. Essa iniciativa buscava produzir meios para certa autonomia desses sujeitos com o intuito de que futuramente não ficassem dependendo do Estado. Porém, essas instituições acabavam isolando esses sujeitos, como relata Mendes (2010, p. 104) ao comentar que:

[...] ao isolar o indivíduo em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhe era oferecida acrescenta-lhes um duplo ônus: o rotulo e estigma da deficiência com a consequência exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior.

Apesar de essas instituições terem importância na sociedade do século XIX, percebe-se que ainda nos dias atuais a escolarização dessas pessoas mantém uma forma de exclusão e discriminação. Com o passar dos anos nota-se que a lógica que sustenta a relação social das pessoas com deficiência não mudou muito, pois ainda há concepções que não valorizam a possibilidade de aprendizagem e participação efetiva desses sujeitos. A realidade da época e que se estende ao longo dos anos é a de enfatizar o diagnóstico e considerar os sujeitos como incapazes de serem participativos na sociedade, de construir conhecimento e de aprenderem. Com isso, percebe-se o desafio que se coloca no contexto social atual de valorizar as

potencialidades das crianças com TEA e efetivar uma inclusão não apenas no nível escolar, mas também social. É importante salientar que no século XIX o médico era o profissional que se ocupava em trabalhar/observar e avaliar as pessoas com deficiência. Sendo assim, como já referido anteriormente, a educação de pessoas com deficiência foi se construindo em uma perspectiva médico-pedagógica. Segundo Jannuzzi (2004, p. 12):

Médico-pedagógica, porque é mais centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França, influência intelectual preponderante entre nós, embora a dependência econômica fosse da Inglaterra.

Já nos anos 1980 surgem os movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência. O movimento pela inclusão escolar intensificou-se nos Estados Unidos, pautando-se na reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas de ensino comum para atender ao público-alvo da educação especial, independentemente das intervenções sobre ele (MENDES, 2006). Nos anos 1990, o campo educacional começou a se organizar para começar a idealizar uma formação acessível e de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência. A educação especial começa a promover o debate sobre a importância de deixar de ser segregada para ser inclusiva, ou seja, passa a ocorrer nas escolas de ensino comum. Mas, segundo Kassar (2011), essa transformação ocorreu muito mais por motivos econômicos do que pedagógicos. Segundo a autora, nessa época de 1990, houve duas vertentes das políticas sociais e um contexto de restrição econômica:

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado, o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro, um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor) (KASSAR, 2011, p.69).

No Brasil, as primeiras referências que podem ser consideradas na perspectiva da inclusão escolar surgiram na Constituição Federal de 1988, que no seu art. 208 considera que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de Seção III – o atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). Outro marco importante desses movimentos foi a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), que priorizou o debate sobre a necessidade da universalização da educação básica numa perspectiva para a paz. Esse movimento organizou em 1990 na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, responsável pela Declaração de Jomtien. Tal Declaração constitui o documento final da Conferência Mundial, em que se abordou a discussão dos problemas educacionais, repercutindo num plano de ação para a década. O artigo 3º, item 5, destaca que é preciso dispor de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores<sup>7</sup> de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo.

O artigo 4 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos enfatiza que a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados afetivos da aprendizagem, e não mais somente na obtenção do diploma:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi um marco no processo ativo de assegurar o aprendizado, e não somente a ênfase na progressão escolar. Metodologias ativas na educação tornaram-se necessárias para efetivar o aprendizado e fortalecer as potencialidades de cada criança.

Esse marco na educação incentivou outras iniciativas, tais como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, realizada na cidade espanhola de Salamanca, que resultou na Declaração de Salamanca. Tal Declaração trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão

---

<sup>7</sup>Termo usado pela Declaração de Jomtien (1990). Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. A Declaração enfatiza preceitos democráticos de que a escola é para todos. Nesse sentido, refere que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Com esse marco a partir de então, ganham espaço os debates em relação às práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. Atuações desenvolvidas para concretizar uma política da educação na perspectiva inclusiva intensificaram, apontando o direito de todos à educação e o princípio da valorização das diferenças. É importante destacar que a Declaração de Salamanca não orienta a inclusão especificamente e exclusivamente àqueles que hoje se tem considerado estudantes da educação especial. No entanto, problematiza que a escola requer uma nova concepção de educação para a diversidade. Nesse sentido, a Declaração afirma que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à

escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, 1994, p.01)

Retomando a referida Declaração, podemos inferir que as crianças com autismo possuem direitos e deveres como todo cidadão convocando a sociedade a construir uma visão reflexiva sobre a inclusão pautada na cooperação uns com os outros em toda gama de interação social.

Diversos documentos apresentam estratégias e serviços para que a educação se oriente pelo viés da inclusão, mas os desafios enfrentados nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, sobretudo, das crianças e jovens em situação social desfavorecida. De acordo com Bueno, Mendes e Santos (2008, p. 46):

[...] desde décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular.

A Declaração de Salamanca destaca o termo *necessidades educativas especiais* enfatizando que a escola deve acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. “Com isso, a inclusão escolar passa a ser abordada como uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p.395). Sendo assim, a educação inclusiva caracteriza-se como uma política de justiça social que se dá também através de uma educação que instiga a participação de todos favorecendo o processo de atuação cidadã.

Em 1996, a Lei nº 9.394 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu capítulo V, que trata da educação especial, propõe a adequação das escolas brasileiras para atender todas as crianças, independentemente de suas diferenças étnicas, sociais e culturais. Segundo Kassir (2011), a partir da promulgação dessa lei LDB/96, o foco da inclusão escolar começa a ser traçado. A

autora relata que:

Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração” (KASSAR, 2011, p.71).

Sendo assim, no decorrer dos anos 2000, a educação inclusiva passa a ser uma perspectiva cujo objetivo principal é construir uma educação que não deixe ninguém de fora, que seja acessível a todos sem nenhum tipo de preconceito e exclusão. Nesse sentido, Kassar (2011, p. 72) afirma que:

Essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais.

Apesar de considerar que a legislação referente às políticas públicas educacionais teve mudanças importantes na construção de uma escola democrática e para todos, na prática os processos educacionais em sala de aula muitas vezes não estão em consonância com a busca da educação nessa perspectiva. Vivenciei essa situação, quando em 2017 passei a acompanhar um aluno autista na educação infantil e sem nenhuma orientação por parte da unidade educacional para lidar com crianças com TEA.

No decorrer dos anos, o Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento especializado, relatando que:

Em janeiro de 2008, a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

A Resolução nº4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade da educação especial, estabelece as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Numa visão geral, percebe-se que o debate sobre a inclusão deve considerar a complexidade da diversidade na vida social relacionando aspectos socioculturais, éticos e políticos. “A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências” (MATOS; MENDES, 2013, p.40).

Mais uma iniciativa nacional sobre a inclusão, no ano de 2015, a Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, trata do acesso a garantias e direitos para as pessoas com deficiência em todas as áreas.

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).

Os documentos citados são resultados dos movimentos que buscaram a construção de uma sociedade inclusiva, tornando-se fundamental para a concretização e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, em que a educação inclusiva é uma parte complementar e essencial para a convivência para todos. Isso implica na necessidade de reformas educacionais que possam prever alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática (MENDES, 2006). Ou seja, a inclusão é uma perspectiva que vai ganhando força a partir dos anos de 1990 e que possibilita um debate sobre os fundamentos que dão base às ações sobre as pessoas com deficiência e às concepções que são colocadas em jogo na relação social.

É importante pensar na relação social e educacional, sobretudo em relação à educação especial brasileira, na qual percebe-se que o processo inicial requer das escolas comuns não só o compromisso de receber essas crianças e lhes assegurar

a aprendizagem e uma socialização de fato, como também promover mudanças em seus processos pedagógicos e nas concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Discussões e análises sobre as produções teóricas acerca da inclusão escolar apontam para a defesa de uma proposta que considere a capacidade de aprendizagem desses estudantes, seu singular processo de desenvolvimento e a possibilidade de oferecer, a estes sujeitos, diferentes modos de compensação e diversos instrumentos adaptativos que venham a contribuir com a superação de suas dificuldades (MATOS; MENDES, 2013, p. 41).

Vygotsky (1989) já afirmava que a necessidade de estar num grupo social onde há comunicação e uso da linguagem se constitui como garantia para a construção da aptidão para o pensamento e para o acesso ao patrimônio cultural. Na teoria sociocultural de Vygotsky, essas interações são a base para que o indivíduo consiga compreender as representações mentais de seu grupo social, aprendendo, portanto, a construir o conhecimento. Nesse processo, a sociedade e, principalmente, os professores e a rede escolar são parte fundamental para a estruturação do saber e das interações com o outro. Além disso, a inclusão deve ser, acima de tudo, ação, mesmo diante dos desafios atuais, sobretudo financeiros. Sendo assim:

A inserção das pessoas que compõem a clientela da educação especial nas classes comuns do ensino regular configura-se como uma prioridade, por considerar a maior probabilidade de enriquecimento cognitivo, afetivo e social advindo das trocas interpsicológicas em ambientes de maior diversidade grupal (MATOS; MENDES, 2013, p.41).

Portanto, é uma necessidade por parte das escolas oferecerem um ensino de qualidade, com adaptação no ambiente escolar que possa contribuir para o ensino e para o aprendizado. Qualificar sempre o currículo em capacitações contínuas e também trazer alternativas metodológicas diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno serão fatores importantes para atender a essas demandas pedagógicas e inclusivas.

Para Bueno, Mendes e Santos (2008), a inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação que favorece a incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva diz respeito a um objeto político a ser alcançado. Ainda estamos longe da educação inclusiva, mas todas essas ações são paradigmas educacionais que a sociedade



tem conquistado e, aos poucos, as proposições até então políticas se efetivarão na prática.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL,2008, p.1).

Reitera-se que é um desafio colocar na prática a inclusão, visto que é dever da escola promover o aprimoramento dos professores e dar condições para a qualificação individual. Sabe-se que isso geralmente não acontece, ocasionando ações individuais de cada professor para buscar conhecimentos e novas práticas que possam auxiliar a todos os alunos.

### 3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo *autismo* foi introduzido na literatura médica por Eugen Bleuler, em 1911. Bleuler foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia. Para indicar pessoas que tinham grande dificuldade em interagir com as demais e que apresentavam muita tendência ao isolamento, Bleuler introduziu o termo autista. Mas para o autor, o autismo não tinha o mesmo significado que conhecemos hoje. Bleuler falava do autismo como um distúrbio da consciência no qual há desligamento parcial ou absoluto da pessoa em relação à realidade e à vida interior (BENDER, 1959 apud STELZER, 2010). Já em 1943, o autismo foi escrito pela primeira vez por Leo Kanner, um psiquiatra infantil.

Nesse período, Kanner dava seus primeiros passos para estabelecer o autismo definitivamente como uma especialidade distinta da neurologia (STELZER, 2010). Assim, Kanner passou a ser o primeiro psiquiatra infantil da época. Com esse estudo, ele distinguiu uma síndrome denominada Distúrbio do Contato Afetivo. Kanner passa então a estudar essa terminologia para designar o que se conhece hoje como autismo ao publicar o caso de onze crianças que diferiam significativamente daquelas condições já descritas na literatura até então. O ponto que mais chamou a atenção do psiquiatra foi a inabilidade dessas crianças em estabelecer contato afetivo e interpessoal com outras pessoas, o que se assemelhava nesse sentido às dificuldades sociais e de comunicação descritas por Bleuler (BLANCHER; CHRISTENSEN, 2011 apud SCHMIDT, 2012).

Hans Asperger pediatra austríaco, também a partir das observações que fez em seus estudos encontrou um distúrbio que denominou de Psicopatia Autista, que se caracterizava por manifestação por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Nas décadas de 1970 e 1980, o autismo começou a ser visto como uma síndrome comportamental de um quadro orgânico. A visão inicial de Kanner foi suplantada por uma abordagem que priorizou os déficits cognitivos em relação aos sociais, sendo o autismo entendido como um transtorno que acarretaria um desvio no curso do desenvolvimento (SCHMIDT, 2012).

Conceitos mais recentes consideram o autismo como “[...] um distúrbio de

desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade” (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 83). Essa definição ainda enfatiza que o autismo não é determinado por uma causa única, derivada do ambiente ou do organismo, mas possivelmente está relacionada a um complexo mecanismo de interação entre ambos, em que cada qual cumpre seu papel para a etiologia da síndrome (BLANCHER; CHRISTENSEN, 2011 apud SCHMIDT, 2012).

Atualmente, o diagnóstico de autismo é dado mediante uma intervenção clínica a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais nº 5 (DSM-5, 2013). O Manual apresenta níveis de gravidade que se referem aos graus do TEA, transtorno que se fundamenta na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos. Eles estão classificados como grau leve (nível um), grau moderado (nível dois) e grau grave (nível três).

O grau leve (nível um) apresenta na comunicação social da criança um apoio para ela se comunicar. Apresenta também dificuldades em iniciar interações, comportamentos repetitivos, resistência para trocar de atividades, alterações na organização e no planejamento, o que pode atrapalhar a sua independência.

No grau moderado (nível dois), a criança, na sua comunicação verbal ou não verbal, apresenta déficit notável, pouca tentativa em iniciar interações, inflexibilidade comportamental e dificuldade em manter o foco nas atividades que realiza.

No grau severo (nível três), há déficits graves na comunicação, apresenta grande limitação em iniciar interações, extrema dificuldade em lidar com mudanças, comportamento restritos e repetitivos que interferem diretamente em vários contextos da vida da criança.

Os dados indicam o aumento dos diagnósticos do TEA entre as décadas de 1960 e 1990, quando se considerava a síndrome bastante rara, variando entre quatro e cinco crianças com esse diagnóstico em cada 10 mil nascidos (LOTTER, 1966 apud SCHMIDT, 2012). Porém, estudos mais recentes já apontam taxas em torno de dezesseis crianças com autismo a cada 10 mil nascidos (CHAKRABARTI; FOMBONNE, 2005 apud SCHMIDT, 2012).

Ao longo dos anos, houve muitos estudos sobre autismo, como aponta Schmidt (2012) em sua pesquisa apresentada na ANPED, em 2012, indicando que ainda hoje há controvérsias. Os estudos sobre o assunto prova que estamos diante

da necessidade de sensibilizar a sociedade e a comunidade escolar para receber essas crianças, garantindo-lhes o acesso a esses espaços. Schmidt (2012), em sua pesquisa, ressalta que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta as escolas regulares a promoverem respostas às necessidades educacionais dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). O autor enfatiza que as escolas devem garantir a continuidade do ensino desde a educação infantil até a superior, incluindo a formação de professores para atuar na educação especial com esse público e a participação da família e da comunidade nesse processo (SCHMIDT, 2012). Sendo assim, a escola, ao fazer a inclusão, tem como objetivo qualificar o ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando as heterogeneidades respondendo a cada um de acordo com as suas potencialidades e necessidades.

### 3.1 A RELAÇÃO PROFESSOR E A INCLUSÃO

Na busca pelas palavras-chave acerca do tema de pesquisa, analisei no site nacional da ANPED uma demanda grande de textos que tratavam sobre a formação e a prática do professor de sala de aula com crianças público-alvo da educação especial, o que nos revela que não há “receitas prontas” ou “bulas” a serem seguidas para aplicação com essas crianças. O intuito da construção das práticas é compreender, legitimar o outro com as suas singularidades, começando com o respeito pelas diferenças.

Schmidt (2012) relata que:

O exercício pedagógico de educador, especialmente na inclusão, exige a presença de determinadas habilidades e competências sem as quais o ato pedagógico se descaracteriza. Propriedades como tolerância, paciência e disponibilidade interna para o ensino, além de competência técnica revigorada por ações reflexivas, parecem centrais quando o foco é a inclusão e o ensino na diversidade (SCHMIDT, 2012, p.4).

E para esse exercício acontecer, é importante que a escola esteja aberta a debates, discussões sobre as mudanças necessárias, flexibilizações dos tempos e dos espaços escolares, bem como a discussões dos próprios conceitos que fundamentam o exercício pedagógico. E isso é feito no processo de inclusão das crianças com deficiência, não *a priori*, o que significa dizer que a escola se reformula no processo. A ideia de estar preparada para “receber” determinados alunos pode

ser uma barreira para a relação pedagógica. O mesmo ocorre em relação ao mito de que o professor precisa estar preparado para trabalhar com determinado tipo de aluno. Na condição de acompanhante de um aluno autista, escutei muito a frase “Não fui preparada para isso” e, da mesma maneira, repeti essa frase muitas vezes quando se questionava sobre as práticas pedagógicas com o Bruno<sup>8</sup>.

Os professores em geral entendem que é necessário haver um conhecimento específico para trabalhar com as crianças com TEA, colocando o transtorno em foco. No entanto, as estratégias pedagógicas não precisam estar relacionadas com o transtorno ainda que conhecê-lo possa auxiliar o professor na compreensão do sujeito. A perspectiva da inclusão escolar considera que a prática pedagógica deve ser relacionada ao modo como o sujeito aprende, se expressa possibilitando seu desenvolvimento. Isso significa dizer que não devemos partir do conjunto específico de conhecimento a partir do diagnóstico. Pode-se afirmar que a denúncia sobre não estar preparada tem estado presente no cotidiano da grande maioria dos professores do ensino comum que trabalham com crianças com TEA.

No Brasil, tanto os estudos quanto as políticas públicas para a educação especial/inclusiva são bastante recentes, mais especificamente a partir dos anos de 1990. Ao falar sobre a inclusão e a formação dos profissionais da educação, a Portaria nº 1.793/94 recomenda a inclusão da disciplina Necessidades Especiais no curso de pedagogia.

[...] no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando: - a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; - a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 8 de dezembro de 1994, resolve: Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994).

Vale lembrar que, no mesmo ano da portaria de 1994 acima, no campo internacional, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que é importante “[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...]”. Esse trecho reforça a

---

<sup>8</sup> Nome fictício para preservar a identidade da criança. Bruno tinha seis anos em 2017, ano em que trabalhei na educação infantil.

responsabilidade da escola na capacitação contínua dos professores para atender às necessidades especiais de todos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais, na educação básica, por meio das quais os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, independentemente de deficiências e diferenças, assegurando-lhes as condições necessárias à inclusão. No artigo 18 deste documento, recomenda-se a capacitação dos professores para a educação inclusiva.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001a, p.4).

É importante ressaltar sobre esse documento que a educação especial pode ser considerada um processo educacional, entendida como uma modalidade de educação escolar, definida em uma proposta pedagógica. Sendo assim, os professores passam a desenvolver concepções, debates e também competências no trabalho pedagógico cotidiano, construindo práticas necessárias para promover a inclusão. O que chama a atenção nesse documento é a sinalização dos professores capacitados para trabalhar com alunos com necessidades especiais, comprovando que em sua formação de nível médio ou superior foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado. Isso fez com que os cursos de Pedagogia incluíssem disciplinas que discutissem a temática da educação especial no projeto pedagógico.

Discussões em relação a documentos dessa natureza nunca foram instigadas na escola. Os próprios termos usados confundiam, porque apesar de me considerar uma professora acompanhante (uma espécie de segunda professora ou professora de apoio)<sup>9</sup>, a escola utilizava desde o início do processo com o aluno autista o termo *acompanhante*. Nesse caso, eu era informada pela escola que acompanharia uma criança autista. No entanto, tornei-me responsável pela execução do planejamento, pelo acompanhamento da criança, pela construção de estratégias de intervenção, enfim, era a única responsável pelo aluno. O meu conhecimento sobre as atividades, as práticas e as angústias aconteceram durante o processo educacional e de certa forma muito autodidata e solitária, porque a professora titular se responsabilizava pela turma e eu pelo Bruno, vivenciando o desafio da inclusão. E apesar de haver leis e documentos que indiquem esse processo como necessário, quando se chega à escola pouco se discute sobre isso, sobre os conceitos que fundamentam um trabalho pedagógico democrático, de qualidade e para todos.

Outro documento que aborda a formação dos professores é o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, dispendo sobre a inclusão do aluno especial no sistema regular de ensino, sobre os docentes e sobre a oferta de cursos de formação e de especialização:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e

---

<sup>9</sup> O termo denominado de Segunda Professora ou Professora de apoio, é encontrado em documentos como, consta na página 48, deste trabalho.

superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições, é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e materiais pedagógicos adequados (BRASIL, 2001b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como um de seus objetivos específicos a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Pois bem, há uma orientação nacional feita nos documentos sobre a formação dos professores, mas como é colocada em ação na prática muitas vezes difere do que é proposto. Não podemos abrir mão da busca e da garantia da educação como direito de todos, ou seja, temos o desafio de construir um espaço escolar no qual as diferenças sejam uma oportunidade única de enriquecer a aprendizagem. Portanto,

Para se concretizar, em termos reais, essa escola idealizada, é preciso assegurar condições físicas e infraestruturais, recursos especializados e capacitação dos professores, o que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva (OLIVEIRA; SOUZA, 2011, p. 4).

Schmidt (2012) mostra em sua pesquisa que a escolha de atuação na educação especial nem sempre está relacionada com uma perspectiva de valorização da área da escolha do professor. Segundo o autor, muitos desses professores acabam ingressando nessa área por questões salariais, necessidade de estar atuando, mas sem um engajamento com os debates que fundamentam o campo da educação especial. Mas há professores que se identificam com o trabalho pedagógico com essas crianças e que buscam informações/conhecimentos para trabalhar com esses sujeitos.

A educação especial passa a fazer parte da minha formação e atuação, depois de experimentar como acompanhante certas angústias sobre a inclusão do aluno Bruno. Senti-me motivada a buscar conhecimento sobre as práticas por não ver na instituição em que ele estava nenhuma iniciativa para prestar ajuda de forma a compreendê-lo e entender que não era sua culpa o fato de não conseguir executar



as atividades planejadas.

Nas leituras realizadas para a elaboração deste estudo monográfico o que se encontra são professores preocupados com o diagnóstico, mas que esquecem as potencialidades dessas crianças, amarrando a sua visão e tornando o cotidiano com esses alunos uma frustração por não saber como lidar com eles. Nesse sentido, Schmidt (2012) no relato de sua pesquisa, mostra que a ênfase nas práticas pedagógicas estava mais centrada nas dificuldades dos alunos do que em suas potencialidades (SCHMIDT, 2012, p.4). A pesquisa mostrou que professores que optaram por trabalhar com alunos públicos - alvo da educação especial conseguiram qualificar as suas práticas, inserindo estratégias de flexibilização e adaptando o seu planejamento para promover a inclusão dentro de sala de aula.

Portanto, a escolha do professor pela área em que atua mostrou forte associação com a qualidade de sua prática pedagógica em sala de aula. O desejo de atuar diretamente com alunos com necessidades especiais parece favorecer uma percepção positiva desses sujeitos, o que resulta em uma prática guiada por essas atribuições (SCHMIDT, 2012).

Para aplicar o desejo de construir práticas pedagógicas que valorizem a todos, mas que sobretudo considerem os estudantes com deficiência como sujeitos com potencial, é preciso investimento na formação do professor, não somente em relação aos conhecimentos específicos da área de educação especial, mas também na formação humana ético-política e nas possibilidades de um trabalho conjunto, participativo e colaborativo entre estudantes e professores. Talvez desse modo, com formações constantes, o professor tenha mais segurança na construção de suas práticas pedagógicas e se sinta apto para trabalhar com todas as crianças que receber em sua sala de aula, independentemente da especificidade que possam apresentar.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais são formas de garantir ao professor o direito de uma formação de qualidade com bases para a realidade da sua prática profissional. A instituição deve investir mais em informações/estudos/orientações que permitam ao professor uma maior preparação para esse processo, levando-se em conta que a escolarização desses alunos da educação especial tem desafiado os espaços escolares a construir novas e outras lógicas de ensino.

A ênfase no diagnóstico torna-se muitas vezes uma barreira que impossibilita o trabalho com as crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Além do aspecto emocional, tais como as angústias, o não saber como lidar com a criança é algo presente de forma constante nas falas das professoras entrevistadas pelos autores dos textos encontrados nas Reuniões Nacionais da ANPED. As entrevistas foram estruturadas pelas autoras dos textos da ANPED, e os pontos principais foram voltados para os desafios da inclusão com as crianças com autismo em sala de aula e as dificuldades com as práticas de inclusão com esses alunos.

Romper com essa lógica do diagnóstico ou de concepção da necessidade de um encaminhamento aos serviços da saúde são alguns dos desafios atuais nessa área da educação. A formação deve pautar-se no debate sobre como buscar conhecimentos teórico-práticos bem como de que forma planejar aulas que consideramos o coletivo, as estratégias e as metodologias de ensino, bem como o olhar para processos de avaliação que possibilitem acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

#### **4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS REUNIÕES DA ANPED SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM TEA**

Refletir sobre a prática pedagógica é uma premissa importante na trajetória de qualquer professora. Nesse sentido, teoria e ação cotidiana estão entrelaçadas desde o ponto de partida. (SANTOS, 2015).

Por que falar sobre práticas e vivências é tão importante para compreendermos a dinâmica da escola comum a qual se insere a educação infantil com crianças diagnosticadas com TEA? É a partir da experiência na docência, da participação e da preparação de propostas de formação em exercício que se constata que o cotidiano das experiências da escola permite ver as políticas em ação ou sendo desconsideradas com compreensões muito destoantes e contraditórias.

No cotidiano das escolas, há pouco espaço para debater o tema e o que se tem indicado sobre as políticas em relação aos processos de inclusão. Muitas experiências escolares estão em desacordo com o que preveem as legislações, inclusive muitos professores desconhecem legislações específicas no campo da educação especial. Faço esta observação porque no dia a dia da minha prática desconhecia a legislação sobre o assunto bem como as principais diretrizes, inclusive os marcos tanto nacionais quanto internacionais no tocante à educação especial. Com mais informação sobre o que a legislação prevê, por exemplo, como no artigo 18<sup>10</sup> da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais, eu teria conhecimento sobre o compromisso da escola para auxiliar o professor nessa jornada educacional. A realidade nem sempre é assim, o lado político da inclusão se faz presente, mas na prática leva o professor a uma atividade solitária para desenvolver ações pedagógicas com alunos que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste trabalho, a ênfase será dada ao desafio do trabalho com crianças diagnosticadas com TEA.

Para compreender esse percurso do cotidiano em sala de aula é preciso analisar os documentos e estudar as teorias que vão contribuir para um olhar problematizado para as situações do cotidiano escolar.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

---

<sup>10</sup>Citado na página 33 deste trabalho.

(BRASIL, 2001a) apontam a necessidade da inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum, mas não apenas isso. É importante salientar que buscam, sobretudo, a valorização desses alunos, seus paradigmas, suas dificuldades e o desenvolvimento real de suas vidas, respeitando, acima de tudo, suas diferenças. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estimula a inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, como também incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a criança e adultos com TEA.

Esse olhar ganha significado frente à tentativa de inclusão escolar dos deficientes, dos alunos com necessidades educacionais especiais, dos “diferentes”, de todos aqueles que fogem à regra, ao padrão historicamente construído como ideal de aluno. São sujeitos que, ao entrarem na escola, geram em alguns educadores a sensação de que as coisas estão “fora do lugar”, “desarrumadas”. (SANTOS, 2015, p. 121)

Esse olhar que relato para a inclusão escolar é visto como um grande desafio aos professores e todo o processo de inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, pois configura uma responsabilidade da escola o cumprimento das políticas públicas. Mas, sobretudo, é uma responsabilidade social a construção de uma educação democrática baseada nos preceitos de que a educação é direito de todos. Assim, o maior desafio é considerar as crianças que são público-alvo da educação especial como sujeitos que têm potencialidades, que podem contribuir na reorganização da escola e, principalmente, que podem se constituir como sujeitos que aprendem.

A compreensão da inclusão nas escolas tem sido entendida simplesmente como a criança estar matriculada e frequentando as aulas. Ou seja, reduz-se ao acesso e à permanência do indivíduo, mas pouco se discute sobre como construir novas propostas de ensino para termos professores atuando de maneira qualificada, refletida e atenta às possibilidades de aprendizagens de todos os estudantes. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, independentemente de deficiências e diferenças, assegurando-lhes as condições necessárias à inclusão. Mas quais seriam essas condições?

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Respetiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Estudar a questão torna-se relevante para que, a partir dessa reflexão sobre os processos de inclusão escolar, as práticas pedagógicas com estudantes com TEA possam ser ressignificadas, gerando novas possibilidades de discussão sobre a escola.

Em busca desses indicadores para a proposta inclusiva, as autoras Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015) mostram que “um dos maiores benefícios que uma educação inclusiva pode oferecer à criança com TEA reside na possibilidade de interação com seus pares, contribuindo para o desenvolvimento das competências sociais”. E para isso, não basta à criança apenas estar inserida no ambiente escolar, e sim que a escola possa participar do processo, dando-lhe oportunidades de criação e de novas situações de aprendizagem para que essa criança interaja com os demais colegas. As referidas autoras trazem em sua pesquisa estudos dos pesquisadores Booth e Ainscow (2000), que propõem uma definição operacional do conceito de inclusão, indicando quatro pilares: Presença; Participação; Aceitação; e Aprendizagem. Esses conceitos definem que:

A **Presença** diz respeito a como o aluno com TEA está inserido na escola, se está no mesmo ambiente escolar que seus colegas ou em classes separadas, ou seja, refere-se à presença física da criança no espaço escolar. Inclui dados sobre a frequência do aluno na escola, tempo em que permanece neste local e seu comportamento enquanto em sala de aula.

A **Participação** significa aprender junto com outros e colaborar com eles em aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada, ou seja, a qualidade das experiências educacionais. Abrangendo dados sobre atividades compartilhadas com a turma, assim como comunicação/interação com os colegas e com a professora.

A **Aceitação** refere-se a como o aluno com TEA é aceito ou não pelos professores, colegas e equipe da escola. Nessa categoria, estão incluídos dados acerca da percepção dos colegas e da escola sobre esse aluno com TEA, assim como quem o auxilia em sala de aula e quais os desafios da professora para com as peculiaridades desse aluno.

A categoria **Aprendizagem** menciona os ganhos acadêmicos, emocionais e sociais. Refere-se a dados sobre as formas de avaliação, incluindo os deveres de casa, além dos objetivos do professor para com esse aluno em sua etapa escolar e como é realizado o dever de casa (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015, p.6).

Esses conceitos apresentados acima sugerem uma análise mais articulada em, relação ao processo de inclusão dessas crianças, de modo a se investigar a condição do processo inclusivo. As autoras buscaram esses conceitos para realizar as entrevistas com as professoras que tinham alunos com TEA. Esses conceitos ajudam o professor a olhar para o seu aluno rompendo com a lógica médico-organicista, compreendendo que essas crianças podem aprender. Se os professores puderem entender as potencialidades de aprendizagem dessas crianças, poderão identificar caminhos de como fazer a inclusão. Os conceitos possibilitam um olhar diferenciado para o TEA e servem como uma lente para a realidade dessas crianças, fazendo surgir às potencialidades de cada um, dando caminhos para os professores pensarem nas suas práticas pedagógicas.

As pesquisadoras, em suas entrevistas com as professoras, identificaram as crianças através da letra C de (criança) e os números para representar cada uma dessas crianças (1, 2, 3 e 4). Os resultados foram:

**Presença:** dos quatro casos analisados, dois alunos (C2 e C3) têm a frequência integral, ou seja, permanecem na escola durante todo o período escolar. Em um caso (C1), o aluno frequenta a escola quatro vezes por semana, já que em um dia recebe atendimento particular fora da escola e em outro caso (C3), o aluno frequenta a escola apenas três vezes por falta de assiduidade da família. Quanto à permanência em sala de aula, dois alunos (C1 e C2) permanecem o tempo todo. As professoras relataram que uma aluna (C3) vai embora mais cedo quando está agitada e um aluno (C4) fica em outro espaço da escola, como sala de recursos ou mesmo no pátio. O comportamento de dois alunos (C1 e C2) segundo o relato de suas professoras é tranquilo e os outros dois alunos (C3 e C4) são agitados.

**Participação:** dos quatro casos analisados, dois alunos (C1 e C3) realizam atividades paralelas às atividades da turma, principalmente quanto o foco é alfabetização. Dois alunos (C2 e C4) participam das atividades da turma. Quanto à comunicação e interação com seus colegas e com a professora, em um caso (C1) a professora argumenta que o aluno "não se comunica", já que esse aluno não se expressa verbalmente. Em outro caso (C2), a professora relata que a comunicação do aluno com TEA é "maravilhosa". Em outro caso a professora (C3) descreveu que a interação e a comunicação de seu aluno são realizadas por gestos e por comportamentos. Em outro caso, a professora (C4) relatou que a comunicação do aluno com TEA é realizada parcialmente.

**Aceitação:** três professoras (C1, C2 e C4) relataram que a percepção dos colegas da escola acerca dos alunos com TEA é de proteção. Uma professora (C1) argumentou que além dos colegas protegerem o aluno com TEA ainda o veem como digno de pena. Outra professora (C3) argumentou que além de protegerem o aluno com TEA, os colegas também sentem medo dele. Uma professora (C2) falou que o aluno com TEA é visto como uma criança especial, já que os outros alunos conhecem as características do transtorno.

O auxílio aos alunos com TEA em dois casos (C1 e C3) é realizado por acompanhantes, e nos outros dois casos (C2 e C4) pelos colegas ou ainda pela professora de Educação Especial. No que diz respeito aos desafios

enfrentados pelas professoras (C2 e C4), consideram o processo de alfabetização, enquanto para outra professora (C3) refere que é compreender as intenções do aluno com TEA e (C1) argumenta que é fazer o parecer e a avaliação, assim como integrá-lo à turma.

**Aprendizagem:** para (C1 e C3) os objetivos para com os alunos com TEA não são aqueles esperados para a etapa escolar. Diante disso, estas professoras têm outros objetivos para garantir avanços na inclusão desses alunos, como a comunicação, a interação e a socialização. Ao contrário desses casos, as outras duas professoras (C2 e C4) têm o desafio de alfabetizar seus alunos com TEA. Quanto à avaliação, todas as professoras relataram que é realizada através de pareceres descritivos. Dos quatro casos analisados, (C2, C3 e C4) afirmam que os alunos com TEA não levam deveres de casa. Apenas (C1) relatou que o seu aluno leva os deveres para casa esporadicamente (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015, p.10).

Considero interessante pensar a articulação desses conceitos de presença, participação, aceitação e aprendizagem por considerar que estudar esses conceitos torna-se relevante para que a partir de um olhar ampliado do professor sobre as práticas pedagógicas, possam ser construídas novas possibilidades de reflexão sobre a inclusão.

O conceito de presença nos convoca a pensar que ela por si não garante que o sujeito aprenda, pois essas crianças comparecem à sala de aula, mas isso não é garantia de que o processo de inclusão está sendo colocado em ação. Percebe-se que as crianças acabam ficando de lado pelo fato de o professor não compreender o seu processo de aprendizagem e, quando mostram agitação e agressividade, elas são retiradas da sala. Não foge ao que presenciei com o ex-aluno Bruno. Passávamos a maior parte da manhã fora da sala quando ocorria alguma situação dessa ordem. Esse fato, no dia a dia da rotina da sala de aula, é visto como negativo porque “atrapalha” o andamento da turma.

O professor, ao se deparar com essa situação, não sabe como agir, sentindo-se perdido e inseguro para encontrar meios que possam acalmar a criança e as demais dentro de sala de aula. Entende-se que é importante discutir o papel do professor acompanhante porque, conforme as experiências vivenciadas com Bruno, em 2017, eu não era somente uma professora de apoio, estava lá única e exclusivamente para acompanhar este aluno sem muita interação com a professora titular da sala. Eu é quem pensava e organizava as atividades com Bruno ou lidava com situações complexas que aconteciam quase todos os dias, me fazendo acreditar que não era compromisso da professora titular e sim meu.

Promover essa discussão permite identificar os papéis de atuação na

educação infantil. E por compreender o seu papel, o Programa Pedagógico do Estado de Santa Catarina nos revela que:

O segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Esse papel do segundo professor, segundo o Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial, indica que ele não se torna responsável pelo aluno com TEA ou com outra necessidade especial. O segundo professor não planeja sozinho as atividades como se ele e a criança com deficiência fossem uma ilha, como se só existissem os dois em sala de aula. Era exatamente como eu me sentia com Bruno dentro de sala, pois era responsável por ele e pela execução dos planejamentos, ação essas que não são previstas no documento. A função desse professor vai além de ajudar e dar o apoio a essa criança com TEA. Esse profissional deveria participar do planejamento, acompanhando o professor titular no processo de aprendizagem com todos os alunos, com e sem deficiência.

Para dar continuidade às práticas pedagógicas com essas crianças, esses profissionais precisam pensar juntos a construção desse planejamento para inserir a criança especial no andamento da turma, possibilitando a esses professores a busca por uma postura e por habilidades que lhes permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações com que se deparam, no sentido de auxiliar na construção de uma proposta inclusiva.

No que tange à participação dessas crianças com TEA em sala de aula, Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015) relatam que elas “acabam desempenhando mais frequentemente atividades paralelas à turma, como joguinhos, riscar no quadro, olhar livrinhos ou até mesmo assistir filmes”, atividades essas descontextualizadas, sem o objetivo de construção de conhecimento. Ainda que de alguma forma essas crianças interajam com a atividade, isso não lhes garante que construam conhecimento a partir daí. As crianças necessitam ser inseridas nesse planejamento, e o professor pode repensar essa educação analisando a prática docente com o intuito de criar espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de reconhecimento/aceitação das diferenças, valorizando o outro.



No conceito de aceitação analisado por Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015) percebe-se que as professoras buscam a inserção dessas crianças com os demais alunos em sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo que há um movimento de que a criança com TEA esteja presente nas dinâmicas, também nas falas das professoras fica evidente que há uma lógica que considera essas crianças frágeis, incapazes de se desenvolverem, como se fossem eternos bebês. Nesse sentido, as autoras afirmam que:

O sentimento de que alunos com TEA necessitam de proteção aparece replicado em três casos, uma vez que as professoras relataram seus empenhos para que a turma compreenda que os alunos com TEA são diferentes, muitas vezes visto como bebês e por isso precisam de ajuda e proteção. Em outro caso, além do aluno ser visto como alguém que precisa de proteção, ainda é reconhecido pelos colegas e pela professora como digno de pena (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015, p.14).

Ou seja, as professoras que participaram da pesquisa citada buscam a inclusão das crianças consideradas público-alvo da educação especial, no entanto, ainda não conseguem construir concepções. Ainda há poucas possibilidades de um trabalho coletivo no tocante à problematização do que se tem entendido como inclusão. As crianças com deficiência ainda são vistas pelos colegas como “diferentes”, o que reflete os processos de classificação e rotulação que a escola ainda enfatiza.

Percebe-se a presença de sentimentos de pena, de um olhar que define esses indivíduos como incapazes, e ainda, ações de superproteção, como se crianças com deficiência fossem frágeis. Segundo Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015), há uma prática recorrente de superproteção que efetiva a experiência da criança. Sobre essa discussão, a pesquisa das autoras Lima e Dorziat (2013) apresentam falas de professoras titulares de sala e do atendimento educacional especializado (AEE)<sup>11</sup> sobre o tema, expressando um olhar do cotidiano nas creches sobre as práticas de inclusão. As autoras realizaram a pesquisa em três creches e pré-escolas no município de Campina Grande/PB, mapeando quais eram as deficiências que essas crianças apresentavam, e fizeram anotações e entrevistas

---

<sup>11</sup> O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 19 de Novembro de 2018.

com essas professoras. Nesse caso, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) relata a reação das professoras titulares em como atuar com crianças com TEA. Pelo fato de superproteger essas crianças, acabam não buscando oportunidades para elas.

Eu vejo elas [as duas crianças que atende] super, superprotegidas, extremamente superprotegidas. Porque a tendência dos adultos em volta é evitar que essas pessoas nem sofram. Evitar que caiam, evitar que machuquem, evitar que tenham atrito com os colegas. E eu vejo isso assim, uma vontade que eles têm muito grande de ir além do que a limitação que a deficiência traz. No caso do Marcos, ele tem muita vontade de correr no pátio, de ir ao parque. Uma vontade extrema de se soltar, por assim dizer. O Marcelo, ele conseguiu vencer melhor isso. Porque na verdade existe um temor muito genuíno até, eu não culpo as professoras [referindo-se às da sala regular], porque esse temor pra elas é muito genuíno. Nós estamos lidando com vidas humanas, aí a criança já tem uma deficiência... A mãe coloca na creche com desconfiança, porque pra mãe, a mãe já superprotege. Ela já acha que ele é indefeso, que ele vai se machucar, que ele não vai saber se defender num atrito, então isso aí já vem de uma logística muito grande, agente convencer a mãe que a creche é confiável. [...] Então a gente fica com aquele temor de que ele se machuque e que a família o tire da creche e restrinja ainda mais a vida dele. [...] (PROFESSORA CIBELE – AEE) (LIMA; DORZIAT, 2013, p. 10).

Nesse caso, é necessário que tanto a família quanto os professores também acreditem e valorizem esse ambiente escolar no qual a criança se desenvolverá, preparando-se *para a vida* como sujeito crítico e autônomo. Mas as práticas escolares muitas vezes não permitem que esse sujeito se expresse, que tenha certas vivências no contexto escolar. Geralmente não há uma compreensão por parte dos professores em lidar com algumas situações como por exemplo se uma criança com deficiência cair brincando na hora do recreio ou na educação física, terá o mesmo comportamento de uma criança sem deficiência. Ou seja, pode se machucar, mas vai se levantar e aprender a conviver com seus medos e angústias que possam surgir nesse ambiente. Para isso, estimular algumas ações simples, como deixar que monte um brinquedo sozinho ou que segure em um móvel e possa se levantar sem a ajuda de alguém, são ações que se tornam importantes no contexto escolar.

Em relação a aprendizagem, as autoras Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015) trazem, a partir das experiências das professoras, falas que nos instigam a pensar. Por não acreditarem nas possibilidades de aprendizado de algumas crianças, as professoras não investem nos alunos ou os superprotegem

considerando que correm o risco de se machucar e que não saberão como lidar com isso. Assim, as crianças são impossibilitadas de experienciar os desafios que a escola lhes impõe, como expresso a seguir:

A percepção da professora sobre o aluno com TEA é de alguém que não tem condições de aprender (centrada nos deficits), então a professora refere que não depreenderá esforços para tal, chegando a salientar que só conseguiria alfabetizar o aluno com TEA se tivesse **uma varinha de condão**, confessou até mesmo que chegou a se sentir incompetente por não conseguir trabalhar com esse aluno (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015, p.15, grifo nosso).

A visão da professora entrevistada pelas autoras Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015), revela um sentimento de não saber lidar com esta criança, situação enfatizada pela fala sobre a “varinha de condão”, como se houvesse uma forma de resolver o que aconteceu com uma mágica. A frustração de achar que ela não é capaz de ensinar a criança mostra a percepção da professora, que pensa que o seu aluno é incapaz de aprender, configurando essa característica ao TEA. É o diagnóstico sendo colocado à frente da competência de aprendizagem dessa criança. Relembrando a experiência com Bruno, aponto que a fala da professora era a mesma dentro de sala, pois me sentia frustrada, e havia dias que passava o tempo todo sentada com ele ou andando pela escola. Ou seja, um sentimento que a culpa era minha, e me questionava o tempo inteiro sobre que professora eu era afinal, sendo que não conseguia fazer as atividades com o aluno autista. Sentia também, aos olhos da professora titular, que o fato de Bruno não fazer as atividades previstas era incompetência minha como acompanhante, o que a deixava mais angustiada ainda com a situação.

Bruno como qualquer outra criança, tinha o seu tempo para entender o conteúdo, mas isso só foi percebido à medida que o tempo foi passando. A princípio, parecia que ele não estava entendendo, percepção que depois era desfeita porque em várias situações ele demonstrava que havia aprendido. Alguns exemplos afirmavam o aprendizado, como situações em que se perguntava ao aluno quais eram as quantidades de lápis que estavam na mão da professora acompanhante. Na hora, ele não respondia, mas passavam-se os dias e ele mesmo mostrava na mão a quantidade de lápis perguntada anteriormente. Por não se mapear a aprendizagem em relação ao conhecimento em momentos não formais na escola, tem-se a ideia de que a criança não aprendeu ou que não entendeu. E muitas vez

essa compreensão é usada como justificativa para a criança fazer atividades paralelas em sala de aula sem ser desafiada e sem estar em sintonia com que as demais crianças que estão trabalhando. Nesse sentido, Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, p. 15) sinalizam que;

O que se confirmou na atual pesquisa, uma vez que, de todos os casos analisados, apenas um aluno consegue realizar algumas atividades pedagógicas (que não abranjam leitura e escrita), os demais desenvolvem atividades paralelas à turma e que não estão relacionadas à aprendizagem acadêmica.

Essas atividades desenvolvidas de forma paralela com a turma reafirmam que pouco se investe nesses sujeitos no que tange ao desenvolvimento crítico, científico e histórico. Quando os alunos diagnosticados com TEA ficam alheios ao planejamento comum para todas as crianças, diariamente vão sendo excluídos e sem possibilidade de construir conhecimentos. Como não têm relação com os demais, não há interação no processo, portanto, pouca possibilidade de desenvolvimento. É possível perceber relatos das pesquisas que mostram que, diante das suas práticas, as professoras sentem necessidade de aprimoramento e de entender o TEA. No entanto, este entendimento sobre o transtorno ainda é um desafio para resolver os caminhos pedagógicos, e que uma formação técnica também não garante o conhecimento sobre todas as singularidades de cada sujeito com TEA. Notamos que os profissionais ainda estão preocupados em aprender sobre o transtorno em vez de discutir sobre como as crianças estão aprendendo e como elas podem expressar essa aprendizagem.

Nas pesquisas, as falas das professoras indicam que elas sentem falta de conhecimento, uma necessidade de conhecer o TEA. Essas profissionais acreditam no processo de inclusão, mas não sabem como colocá-lo em ação. Podemos considerar que a sensação de desamparo e de falta de formação é reflexo de uma política que ainda encontra barreiras para se efetivar na prática. No ambiente escolar, não são oferecidas condições de se realizar uma inclusão. Identifiquei no ambiente da escola, que o Bruno em muitas situações, era claramente deixado de lado pelo grupo escolar. Em muitas situações eu pedia ajuda e não era ouvida, e isso se deve à falta de conhecimento do corpo docente, que também não sabia como proceder com essas crianças consideradas como público alvo da educação especial.

Em situações de interação com a criança o olhar diferenciado da professora se faz necessário. O trabalho de Chiote (2012) apresenta a mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. Na pesquisa, há relato da autora acerca dessa interação, afirmando que a relação que a criança tem com o outro é importante para o seu desenvolvimento, estimulando a sua aprendizagem no brincar. O olhar atento da professora entrevistada na pesquisa, na situação a seguir, favorece a sua participação e as manifestações de afeto, e mostra que na interação com o outro sempre se aprende. A cena descreve a interação da professora com duas crianças que são colegas de aula, o menino com TEA e Alice.

A turma está brincando no pátio interno. Alice acompanha Daniel, coloca-o sentado no chão e diz: “Você quer montar uma torre?” “Ele sorri”. Alice interpreta o sorriso como uma afirmativa e continua: “Vou pegar umas peças lá na caixa”. Daniel abaixa a cabeça, e Alice vai buscar as peças. A professora coloca umas peças em frente a Daniel, senta-se de frente para ele, começa a montar uma torre encaixando uma peça sobre outra, e pede: “Me ajuda, Daniel”. Pega uma peça e coloca aqui pra tia”. Como ele não olha para ela, Alice oferece uma peça para ele dizendo: “Segura essa peça para você colocar na torre”. Ele empurra a mão da professora até a torre e ela diz: “Você quer que eu monte a torre sozinha?”. Olhando para ele, continua: “Então vou fazer a torre sozinha”, e continuou a colocar peças na torre. Daniel observa Alice colocando peças na torre. Ela oferece novamente uma peça para ele, sem falar nada, apenas estende a mão com a peça na direção dele, que segurou a peça, levou até o topo da torre tentando encaixá-la. Alice ajuda Daniel a encaixar a peça e, quando termina, ela sorri, bate palmas e diz: “Isso, Daniel”. Ele olha para professora, balança as mãos e sorri alto, como se desse uma gargalhada. Daniel pega uma peça sem a solicitação de Alice e leva até a torre, tentando encaixá-la. Como não consegue, ele pega a mão de Alice, leva até a peça, e ela diz fazendo o gesto com ele: “Precisa virar a peça assim”, e encaixa com ele. Imediatamente ele balança as mãos e dá outra gargalhada. Alice diz: “Olha a nossa torre, Daniel, como está ficando alta!”. Ele pega outra peça e encaixa sozinho. Alice, num impulso, abraça-o, beija-o e diz: “Você sabe fazer, olha, fez sozinho”. Quando ela o solta, ele sorri novamente dando gargalhada. Ela pega outra peça e oferece para ele, que pega a mão de Alice, coloca a peça e leva até a torre encaixando a peça com a professora. Quando termina, balança os braços e sorri. Alice, sorrindo para ele, faz cócegas na barriga dele, dizendo: “Você quer comemorar, né?”. Ele inclina o corpo na direção de Alice, sorri aceitando o contato. Ela o abraça e, em seguida, começa a bater palma e dizer: “Daniel, Daniel”. Ele bate palmas com ela, emitindo uns sons e sorrindo (CHIOTE, 2012, p. 9).

Nesta situação, a presença da professora é ativa e mostra o processo de desenvolvimento da criança com o ambiente escolar, identificando possibilidades de interação com o outro. A fala da professora entrevistada também se mostrou um fator importante, como relata Chiote (2012 p.10) quando ela afirma que “[...], as

interpretações e ações de Alice são fundamentais para incentivar Daniel a interagir, experimentar, se relacionar com o outro e com os objetos”. A autora da pesquisa ainda explica:

Ressaltamos que o processo não foi linear e nem harmônico; tivemos idas e vindas. Observamos a resistência de algumas crianças em brincar com Daniel, pois era preciso que elas o colocassem na brincadeira. Ele não se aproximava delas para “pedir para brincar”. Esse foi um movimento que partiu primeiro dos adultos e depois das próprias crianças (CHIOTE,2012, p.14).

A autora sinaliza que o processo de inclusão não é rápido, já que tem “idas e vindas”, compreendendo que de certa forma é um processo lento, mas que, ao apostar nessas interações, dando possibilidades para essa criança de aprender, esses são os caminhos que podem favorecer a inclusão. As práticas realizadas na escola devem favorecer a criança com TEA, abrindo as possibilidades de interação com os demais. A mediação do professor deve ser refletida como uma ação consciente de mediar e intervir.

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única (CHIOTE, 2012, p. 13).

Para Vygotsky partir de sua teoria, é possível observar que a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico. A raiz do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998, p.61).

A partir da interação entre diferentes sujeitos, estabelecem-se processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde a infância. As situações coletivas do brincar possibilitam o seu desenvolvimento. Dessa maneira, as situações de brincadeiras permitem e orientam o aprendizado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) apresentam um indicativo sobre a aprendizagem do brincar. O currículo deve articular as experiências e os saberes da criança com o conhecimento acumulado

historicamente pela humanidade, favorecendo o seu desenvolvimento integral, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. Em seu art. 9º, o documento determina que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) abordam que o processo de inclusão:

[...] tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p.12).

De acordo com esta pesquisa, conforme os textos analisados pude perceber que o desafio do processo de inclusão começa desde a educação infantil. Essa relação com o outro se faz produtiva no processo de aprendizagem dessas crianças com TEA, na escola de ensino comum com seus pares sem nenhum tipo de restrições e exclusões. É necessário compreender e reconhecer as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos, investindo nas suas potencialidades e identificando que são sujeitos capazes de exercer os seus saberes.

#### 4.1 VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EM ESCOLA DE ENSINO COMUM

O tema do trabalho me instigou a buscar conhecimento sobre o autismo e, dessa forma, tentar compreender as dificuldades vividas com o aluno Bruno no ambiente escolar. As dificuldades vivenciadas ocorrem desde a resistência em iniciar a interação social até a convivência com as demais crianças. Quanto ao comportamento do autista, este também pode variar, indo desde uma recusa na troca de atividade até uma extrema dificuldade em lidar com mudanças, muitas vezes tendo comportamentos que são inaceitáveis e perigosos para a própria criança. Bruno não aceitava algumas atividades, tinha resistência com relação a certas informações e, se fosse contrariado, tinha reações agressivas. Na sala, havia um material sobre meios de transporte e a primeira ação de Bruno, ao chegar, era pegar esse material e ficar brincando a manhã toda. Em algumas vezes, eu conseguia fazer trabalhos com ele relacionados ao tema do material, fazendo uso decolagem e recorte, mas era raro. A execução desse trabalho gerava um

sentimento de alívio por conseguir realizar uma atividade com ele.

Mesmo de forma solitária Bruno interagia muito com objetos, e é importante destacar que a interação social é essencial para o processo e pode propiciar oportunidades de convivência com outras crianças da mesma faixa etária, podendo constituir-se como um importante espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, proporciona ao professor da escola a oportunidade de conhecer as particularidades desse aluno para identificar seus recursos e dificuldades, e assim favorecer os avanços no seu processo de aprendizagem, independentemente da condição que o aluno apresente.

Sendo assim, a inclusão implica necessariamente em uma troca constante e recíproca de conhecimentos entre esses profissionais, já que o professor acompanhante poderá contribuir auxiliando o professor titular na elaboração de estratégias de ensino e de suas especificidades. Entristece-me ver a minha impotência diante das dificuldades enfrentadas para lidar com Bruno em sala de aula e perceber, também, a falta de conhecimento dos colegas para compreendê-lo, bem como compreender a mim mesma nessa situação, além de sentir a omissão da escola. Via-me exausta já na metade do ano e na coordenação apenas mencionavam para tirar o aluno de sala e fazer o que ele desejasse para não o contrariar. Também alertavam para ter cuidado, pois ele poderia me bater. A professora titular da sala dizia que era preciso dar um jeito de fazer as atividades com Bruno, mas ela sequer sentava para realizar alguma dessas atividades. Eu via aquela criança excluída e me sentia igualmente excluída por não saber lidar com a situação e por não conseguir inseri-lo na escola.

Após esses relatos sobre a vivência com o aluno autista Bruno, em 2017, e com base nas leituras obtidas a partir das falas das entrevistas de professoras retiradas dos trabalhos da ANPED, é pertinente afirmar que há receios e medos de convivência e que existem claramente fortes tensões vivenciadas por professores na inclusão de alunos com TEA, especialmente no que diz respeito à parte emocional e social. As autoras Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015) citam Humphrey e Lewis (2008), que descrevem a inclusão de alunos com TEA como uma das áreas mais complexas e mal compreendidas da educação, pois os professores das escolas regulares relatam que não têm treinamento nem suporte necessários para atender esses alunos, que são vistos como mais difíceis de incluir do que alunos com outras



deficiências devido às dificuldades de comunicação e interação social.

Em atividades no tapete, algumas das crianças eram incentivadas a sentarem ao lado de Bruno, mas ninguém queria, e não atendiam a esse pedido da professora acompanhante. Por outro lado, Bruno também não se socializava e ficava sentado sozinho. Havia situações em que, quando solicitados, os alunos ajudavam Bruno em alguma atividade, mas nunca por conta própria. Ao serem perguntados sobre o porquê de eles não se socializarem com Bruno, a grande maioria das crianças respondia que era por medo. Quando ele era contrariado por algum motivo, tinha atitudes agressivas, era uma agressão a cada “não” falado, e a cada agressão era uma saída da sala, pois as demais crianças não podiam presenciar as agressões e os berros, segundo a professora titular. Essa era a forma que ele tinha para se expressar por não querer fazer algo, mas essa manifestação não era compreendida como uma forma de comunicação e sim como simplesmente uma agressão.

Durante as leituras para elaboração deste estudo monográfico, observando o diálogo das professoras entrevistadas nas pesquisas da ANPED, muitas vezes me reconheci no texto. A cena apontada por Lima e Dorziat (2013) retrata bem a situação de exclusão desses alunos no convívio com os demais:

[...] a professora saiu um instante da sala e, ao ver a porta aberta, Marcos saiu e se juntou às outras crianças na capoeira. Começou a se movimentar de um lado para o outro no meio das crianças, interagindo com os movimentos realizados por elas. A professora o chamou, pegou na sua mão e o levou para a sala. Depois ele escapou novamente, e a professora da capoeira interagiu com ele, mostrando o berimbau, ele correu por entre as outras crianças de um lado para o outro demonstrando estar feliz, pois sorriu. Mais uma vez a professora o pegou e levou para a sala de aula. Na sala, ficou sentado à espera dos outros para o almoço. (LIMA; DORZIAT, 2013, p.7).

A cena descrita retrata a não permanência da criança na aula de capoeira pelo impedimento da professora. As autoras questionaram a professora sobre o porquê dessa exclusão, a qual relatou que Marcos não participava das aulas porque não sabia desenvolver os movimentos adequados (LIMA; DORZIAT, 2013). É bem contraditória a resposta dada por essa professora para tal situação, pois a capoeira ou qualquer outra atividade motora trabalha as habilidades e a interpretação de movimentos, e as crianças aprendem brincando. É nessa fase da educação infantil que se instaura o processo de construção do conhecimento das crianças e do mundo que as cerca. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

relata que:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais, e interage utilizando o apoio do corpo (BRASIL, 1998, p.19).

A falta do olhar da professora para as potencialidades dessa criança vem à tona quando ela afirma que o aluno autista não sabe desenvolver os movimentos da capoeira. As crianças diagnosticadas com TEA exercem os seus movimentos corporais e interagem com os demais, cada uma com as suas singularidades, mas existem sim possibilidades de desenvolvimento por meio das participações e das interações.

A cristalização da ideia de deficiência e a dificuldade de trabalhar com as diferenças ficam patentes na postura e na resposta da professora Carolina. A rigidez da professora ao padrão de normalidade, que de certa forma é atendida pelas demais crianças, leva-a a desconsiderar outras estratégias pedagógicas, tendo como consequência a exclusão da criança (LIMA; DORZIAT, 2016, p.9).

Esse fato relata a importância da formação e a busca de conhecimento pelo professor, pois ele é formado por um sistema excludente e homogeneizador, que, ao se deparar com uma situação que sai dessa normalização, ocasiona reações de dúvida e estranheza. É a dúvida de como enfrentar o trabalho pedagógico perante a deficiência. O discurso até aqui se mostra pertinente sobre a formação e a frustração do professor de não estar preparado para lidar com crianças diagnosticadas com TEA. Vale se pensar numa reestruturação curricular nos cursos de formação inicial de ensino superior, pois na minha trajetória, senti a falta de abordagens sobre esse tema, de modo que os futuros professores da educação básica possam se capacitar ou pelo menos familiarizar-se com os conceitos não só referentes ao TEA, mas a todo o público-alvo da educação especial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as experiências referentes à escolarização de crianças com TEA na escola de ensino comum. A partir desse objetivo, procurou-se conhecer as produções dos textos da ANPED nacional e analisar os desafios dos professores em sua prática pedagógica. Com esta pesquisa, considera-se muito importante o debate sobre a inclusão escolar, sobretudo em um momento social em que os direitos estão sendo colocados em xeque. Reitera-se a importância na divulgação de práticas e vivências dos professores que trabalham com crianças com TEA ou que têm o desafio de construir práticas pedagógicas que coloquem as crianças com deficiência, TGD ou altas habilidades como protagonistas de seus processos de aprendizagem e participação no contexto escolar. É a partir das discussões realizadas na escola, das formações e do trabalho colaborativo entre professores que se constroem estratégias para que se possa colocar em prática o discurso político de inclusão, tornando-o uma realidade.

Com base nas falas das professoras entrevistadas apresentadas nas pesquisas divulgadas pela ANPED e na articulação com as minhas experiências é possível perceber um distanciamento das práticas pedagógicas e um espaço para discussão sobre o tema. Os relatos das professoras mostram uma falta significativa de debates e estudos nessa área. Necessita-se, portanto, efetivar a prática pedagógica para avaliar, promover o bem-estar e potencializar o conhecimento e as habilidades das crianças com TEA.

Diante da angústia em relação ao processo de inclusão, deixa-se o aluno excluído, não sendo empregadas as mesmas práticas e estratégias usadas com os demais. Mesmo sem perceber, até com o tipo de atitude do profissional, as crianças com TEA estão sendo excluídas em vez de incluídas. O fato de se inserir um aluno com TEA em sala de aula não configura por si só a inclusão, pois constitui apenas um dado estatístico que comprova que há mais uma criança matriculada de aula.

A queixa apresentada na frase *“eu não fui preparada para isso”* está presente no dia a dia do professor, que constantemente na sua prática lida com a incerteza e com o medo de não saber atuar com essas crianças. Compreende-se que as interações entre os pares, as brincadeiras e o espaço escolar são essenciais para a construção da aprendizagem dessas crianças, mas não apenas isso. Efetivar as reformas previstas em lei e potencializar a formação do professor também são ações

fundamentais nesse processo de inclusão.

Sendo assim, é importante incentivar o investimento na formação continuada dos professores, disponibilizar tempo para a preparação do seu planejamento e debater sobre o tema com os demais profissionais que integram a escola. Vale lembrar sobre a importância do segundo professor/acompanhante, que requer conhecimento antecipado do planejamento do professor titular. A troca de ambos promove aprendizado mútuo para o exercício da função. E além dessa formação, o professor constrói o seu olhar sobre cada criança, visto que cada um é único na sua singularidade. Mas enfatiza-se que não há como o professor conhecer as singularidades e especificidades de todos os alunos que encontrará em sua carreira antes de a relação pedagógica acontecer. Ou seja, saber sobre a Síndrome de Down, por exemplo, não necessariamente vai ajudar o profissional a ter intervenções que desafiem e valorizem os modos de ser e de aprender do aluno com essa síndrome. Então o conhecimento se faz na relação com o outro, articulando-se com os referenciais teóricos que embasam a nossa prática pedagógica.

A partir da pesquisa realizada e tecendo-a com as práticas de inclusão, observa-se que o autismo é um tema complexo, que a troca de experiência e a informação sobre o tema tornam-se importantes para a prática pedagógica. A rotina do dia a dia com essa criança se dá pela necessidade de entender a singularidade de cada aluno, suas carências, dificuldades e desejos.

As estatísticas apontadas sobre o aumento de crianças matriculadas com TEA na rede regular de ensino preveem um reconhecimento das necessidades específicas de cada criança para, a partir daí, preparar professores e profissionais da educação que possam fazer a inclusão desses alunos.

Já existem legislações que asseguram as crianças com TEA o direito de ingressar na mesma escola como todas as outras crianças. Isso quer dizer que essas crianças não estarão na escola apenas com um lugar ocupado, e sim considerando que terão direito à mesma forma de ensino aplicada aos demais.

A criança com TEA, mesmo quando não é possível compreendê-la, tem as suas potencialidades e aprende com as vivências cotidianas. Deve-se pensar que as suas condições não estão relacionadas com o seu diagnóstico, mas com o conhecimento adquirido nas suas experiências vividas.

Estou me preparando para ser docente, e tal fato ante a inclusão a preocupa.

Mas ao mesmo tempo, incita ânimo para pesquisar e desenvolver o TCC nessa área e assim contribuir para uma discussão sobre o tema. O ato de ensinar é uma ação que necessita de interação entre professor e aluno. É primordial conhecer os alunos, não simplesmente a partir do diagnóstico, mas sobretudo a partir da relação entre os pares para que seja possível, desenvolver metodologias de aprendizagem que façam com que o aluno torne-se um ser participativo nas diversas formas de trabalho, tanto individual quanto em grupo.

## REFERÊNCIAS

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

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola**: os desafios e a necessidade da inclusão. 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Portaria N.º 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6564.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: Out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764**. Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. 2012. Disponível em; <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 10 out.2018.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p.43-63.

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. In: 35ª Reunião Nacional da ANPED, 2012. Anais eletrônicos...Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 10 out.2018.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 out 2018.

FLORES, M. R.; SMEHA, L. N. **Bebês com risco de autismo**: o não-olhar do médico. 2013.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2,p. 83-94, abr. 2004.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3. p. 9-25, maio 2004.

\_\_\_\_\_. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES, T. P. **Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 10 out. 2018.

LIMA, M. B.B. S.; DORZIAT, A. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 10 out. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>>. Acesso em: 10set.2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10set.2018.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

OLIVEIRA, A. C. **Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco**. 2017. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009. Disponível em: <file:///D:/Users/CCE-Acer16/Downloads/OS-90038%20-%20programa%20pedagogico%20(1).pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.



SANTOS, K. S. A reflexão docente e a prática pedagógica no contexto da inclusão escolar. In: CHRISTOFARI, A. C. et al. **Políticas e práticas de inclusão escolar: mapeando diálogos, compartilhando experiências**. Porto Alegre: Edelbra, 2015.

SCHMIDT, C. **Transtorno do espectro do autismo na escola** – Protagonismos no processo inclusivo. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**. V.18, n.1, p.222-235, São Paulo, 2016.

STELZER, F. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Pandorga, 2010.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.** v.13, n.3, p.296-299, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>>. Acesso em: 18 out. 2018.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Volume V, Fundamentos de Defectología, Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## ANEXO

## ANEXO A - DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista**

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: American Psychiatric Association (2014)