

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Tamara Santos da Rosa

**AUTISMO: MÚLTIPLAS NARRATIVAS ACERCA DA INCLUSÃO NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre  
2º semestre de 2016

Tamara Santos da Rosa

**AUTISMO: MÚLTIPLAS NARRATIVAS ACERCA DA INCLUSÃO NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia. Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientação: Professora Dr(a) Daniele Noal Gai  
Professora Tásia Fernanda Wisch

Porto Alegre  
2º semestre de 2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

Santos da Rosa, Tamara

AUTISMO: MÚLTIPLAS NARRATIVAS ACERCA DA INCLUSÃO  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Tamara  
Santos da Rosa. -- 2016.

57 f.

Orientadora: Daniele Noal Gai.

Coorientador: Tásia Fernanda Wisch.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade  
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,  
BR-RS, 2016.

1. AUTISMO. 2. NARRATIVAS. 3. INCLUSÃO ESCOLAR.  
4. ENSINO FUNDAMENTAL. I. Noal Gai, Daniele ,  
orient. II. Wisch, Tásia Fernanda, coorient. III.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## Agradecimentos

Este trabalho é fruto das contribuições diretas e indiretas de inúmeras pessoas...

Agradeço primeiramente aos meus pais que me acompanharam durante toda a minha trajetória de vida, me incentivando a ser melhor a cada dia...

Agradeço às minhas irmãs que compartilharam comigo os melhores e os piores momentos da vida. Obrigada pelo apoio e paciência constante, especialmente nos momentos de escrita desse trabalho.

Agradeço aos professores os quais dividiram um pouco de si comigo durante graduação contribuindo de forma inequívoca tanto com o saber quanto com a coerência...

Foi um presente partilhar os espaços acadêmicos com vocês, professora Simone Albuquerque, Natália Gil, Roseli Rickman....

Agradeço às colegas e amigas que me conquistaram durante a graduação Ana Cláudia Landi, Beatris Pinto, Graziela Balbinoti, Priscila Couto... Com vocês as coisas se tornam mais leves...

Agradeço em especial a Jéssica Karine Bischoff a qual compartilhou comigo as filosóficas reflexões do Pequeno Príncipe.... Obrigada pela amizade, a guardo no fundo do coração.

Agradeço às orientadoras Daniele Noal Gai e Tásia Fernanda Wisch que me guiaram nesse desafio de escrever sobre os processos de inclusão, me estimulando a empregar minha identidade nas linhas traçadas...

Agradeço também às colaboradoras da pesquisa, as quais me permitiram adentrar no terreno de suas preciosas lembranças....

Agradeço a Deus pelo dom da minha vida, sem a qual não poderia experienciar e aprender tanto!

*“O que nos salva é dar um passo e outro ainda.”*

*Antoine de Saint-Exupéry*

## RESUMO

O presente trabalho se encontra na área da educação especial e inclusão escolar com vistas a atender a requisitos para obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia. Essa escrita é resultado de uma experiência vivida durante o período de estágio de prática docente em uma escola de Ensino Fundamental durante o primeiro semestre do ano de 2016. Sendo que um importante aspecto dessa prática docente foi o estabelecimento das relações que se desenvolveram a partir da revelação de mãe para filha a respeito da constituição do autismo como parte integrante da identidade dessa aluna. Essa descoberta provocou uma série de comportamentos os quais aliados às atitudes das colaboradoras da pesquisa revelaram parte do processo de inclusão escolar da aluna. Por isso essa pesquisa visa compreender que elementos compõem o processo de inclusão escolar de uma estudante com autismo considerando as narrativas sobre esse percurso. Para que esse objetivo geral fosse contemplado, foi necessária a elaboração de dois objetivos mais específicos, dos quais um, busca evidenciar os elementos constitutivos dos processos inclusivos na escola regular através das narrativas dos envolvidos nesse processo e o outro visa problematizar a inclusão escolar a partir da experiência narrada por uma estudante com autismo em fase escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. E para melhor compreender esse processo, apresento a metodologia que tem sua base no estudo de caso, mais precisamente através das narrativas da aluna, mãe, professora, educadora especial e eu (narrativa descritiva de um momento), como importantes sujeitos envolvidos nesse contexto. A partir das narrativas foi possível compreender a importância do relacionamento entre escola e família para o estabelecimento comum de atitudes contribuindo assim na educação do sujeito da pesquisa. Identificou-se ainda a importância de um currículo diversificado a fim de promover tanto as habilidades quanto as potencialidades da estudante, sendo ainda, que se destacou a importância do olhar das professoras para além de um diagnóstico de autismo. Todos esses elementos possibilitaram um vislumbre de elementos pertinentes ao conceito de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: **Autismo. Narrativas. Inclusão escolar. Ensino Fundamental.**

## SUMÁRIO

<b>1 NAVEGAR É PRECISO!</b> .....	<b>7</b>
1.1 OBJETIVO.....	9
<b>2 APRONTANDO AS VELAS</b> .....	<b>11</b>
<b>3 DEFININDO O QUADRANTE: A LEGISLAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>4 AUTISMO: ALGUNS MODOS DE OLHAR</b> .....	<b>17</b>
<b>5 LOCALIZANDO NO MAPA</b> .....	<b>19</b>
5.1 UMA ESCOLA.....	19
5.2 COMPANHEIRAS DE NAVEGAÇÃO.....	19
<b>6 A NOSSA JORNADA JUNTAS</b> .....	<b>21</b>
6.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR INICIAL.....	21
6.1.1 Infância e seus “chiliques” .....	21
6.1.2 Casa e escola: esferas educativas.....	25
6.2 NARRATIVAS ACERCA DOS PROCESSOS INCLUSIVOS.....	27
6.2.1 Escola inclusiva .....	27
6.2.2 Relações ente colegas e amigas.....	31
6.2.3 Olhares docentes e a educação inclusiva.....	33
6.2.4 Relações possíveis entre escola e família.....	39
6.2.5 Desafios e enfrentamentos da navegação.....	42
<b>7. APORTAR EM TERRA (?)</b> .....	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>52</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>54</b>

## **1 NAVEGAR É PRECISO!**

Esta pesquisa é um desafio, pois nunca me imaginei navegando pelos mares da pesquisa em educação especial. No entanto, creio que foram os caminhos transitados durante a graduação em Pedagogia que ajustaram/aguçaram o meu olhar para esse tema. Para além das disciplinas obrigatórias ofertadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, pude estudar temas importantes para a inclusão escolar de pessoas com deficiência no meu Estágio docente.

Destaco também o exercício de pesquisa que realizei como estudante, atuando e pesquisando em duas linhas dentro da universidade: “Oferta e demanda de matrículas da Educação Infantil do Campo”, na linha de Políticas; e “A Escola Obrigatória e Seus Alunos: Acesso, Permanência e Desempenhos (1870-1970)”, na linha da História da educação.

Minha colaboração na pesquisa relativa à Educação Infantil do Campo exercitou o olhar para as especificidades tanto para esse grupo social, quanto para o grupo geracional. Pude estudar e compreender a infância no campo. Essa pesquisa fomentou em mim um olhar direcionado às diversas especificidades das crianças/alunos que estão presentes em uma sala de aula do campo, bem como a relação de aprendizagem que essa escola estabelece com eles, considerando ou não a diversidade dentro de um contexto rural.

Na linha da História da Educação minha colaboração se desenvolveu através da pesquisa na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em que o objetivo era o levantamento e análise dos discursos que foram produzidos a fim de compreender/justificar o fracasso escolar das décadas de 1940 e 1950 no Brasil. Promulgava-se, através do Método Binet, a separação de turmas em níveis de inteligência, formando turmas homogêneas com a intenção de melhorar o índice de aprovações dos alunos. A partir dessa pesquisa e dos estudos do grupo de pesquisa do qual eu fazia parte o meu olhar foi se detendo nos mecanismos de exclusão/inclusão que a escola brasileira empregava/emprega.

Com o olhar forjado nas experiências anteriormente citadas é que iniciei minha prática docente de estágio obrigatório, desenvolvido no primeiro semestre de 2016, em uma turma de 5º ano, em uma escola pública do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. Durante esse período de minha formação acadêmica deparei-me com uma escola que possuía uma gestão, um grupo de docentes e uma prática curricular importante e considerada referência na região da grande Porto Alegre. Posso dizer que a escola em que desenvolvi as ações que citarei



neste trabalho de conclusão de curso é peculiar, ou tem prezado em sua história por ações distintas, possui um trabalho diferenciado no que tange a organização curricular, assim como no relacionamento com os alunos, a valorização das diversas linguagens e aprendizagens, e a inclusão de alunos com deficiência.

Fui olhando de outro modo para meu estágio de graduação, para meus planejamentos, para meus alunos, com base em lentes que consideravam as aprendizagens dos estudantes, valorizavam as aprendizagens individuais e coletivas, impulsionavam a interação e a inclusão em sala de aula comum. Nas lentes que passei a usar havia a produção de respeito às experiências, às diferenças, às histórias de vida.

E foi no encontro com o que é inerente a todo e qualquer ser humano, a humanidade, é que encontrei Gabriela<sup>1</sup>, ou melhor, ela me encontrou. Esse encontro ocorreu especialmente na etapa final do meu estágio, onde durante o trajeto da sala para o refeitório, ela me contou que tinha Asperger, perguntando também se eu sabia o que isso significava e me dando a seguinte explicação: “São pequenos gênios com dificuldade de socialização”. Essas conversas se desenvolveram nesse período de meu estágio, pois foi exatamente quando a mãe de Gabriela lhe contou sobre o autismo.

Em seguida Gabriela apresentou a necessidade de contar também para os colegas essa descoberta. E a partir dessa necessidade da menina é que a educadora especial, a professora regente e eu, a professora estagiária, fomos em busca do melhor modo de contar para a turma. Perguntávamo-nos como deveria ser desenvolvido o processo de informação aos colegas sobre o autismo, sobre a Síndrome de Asperger, pois essa era uma emergência para a menina.

Buscamos o diálogo com a Gabriela primeiramente, pois a informação deveria ser passada aos colegas da turma de sala de aula comum de um modo que não deixasse a aluna desconfortável. Após essas análises e diálogos é que se optou pelo recurso audiovisual, mais especificamente a apresentação de um filme.

Após a apresentação da narrativa visual, a professora de educação especial, que acompanha Gabriela frequentemente, desenvolveu uma conversa com os alunos daquela turma sobre o filme. A colega deles, a Gabriela, ao final do filme “identificou-se” para a turma dizendo: - *“Eu tenbo Asperger!”*.

---

<sup>1</sup> Nome fictício em respeito ao sigilo ético da pesquisa.

Acredito que esses momentos foram tanto um reflexo do que foi se construindo ao longo de sua trajetória de vida, ao longo de sua escolarização em escola comum, como do apoio familiar. Situações particulares e relevantes, essas vividas com a aluna Gabriela, que me fazem pensar nos resultados de uma inclusão escolar efetiva.

Por isso tudo é que busco, através desse trabalho de conclusão de curso, responder a algumas de minhas inquietações: Quais aspectos podem ser relevantes para uma efetiva inclusão escolar? Esses aspectos envolvem o indivíduo, sua família e a escola? Como a escola dialoga com os seus alunos com deficiência e com suas famílias, de modo a compreender os processos de desenvolvimento, de escolarização e de inclusão? Como considerar as narrativas de uma aluna com deficiência, suas necessidades de diálogo e o seu desejo de interação a partir da sua deficiência?

E a partir de muitas problematizações, de estudos e das considerações acima citadas inicio a navegação na escrita desta pesquisa, um percurso curto para navegar, mas que não se encerra na conclusão de minha graduação em Pedagogia.

Explico ao leitor que utilizo a expressão navegar, pois esta me remete aos antigos navegadores que partiam em direção a outros continentes e um dos maiores desafios desses navegadores (acredito eu) era o de planejar rotas seguras para que suas caravelas pudessem chegar de forma segura a seus destinos. No entanto, não se poderia dissociar a rota do tempo, pois as caravelas dependiam diretamente do tempo para poder planejar a quantidade de alimentos necessários para se passar os dias. O navegador deveria saber “ler” a natureza também, a fim de que pudesse reorganizar as velas para ter um melhor desempenho da caravela. Este navegador é que guiava seus tripulantes para que juntos pudessem chegar à meta, ao continente desejado.

## 1.1 OBJETIVOS

### Objetivo Geral

- ❖ Compreender que elementos compõem o processo de inclusão escolar de uma estudante com autismo considerando narrativas sobre esse percurso.

### Objetivos Específicos

- ❖ Evidenciar os elementos constitutivos dos processos inclusivos na escola regular através das narrativas dos envolvidos nesse processo;
- ❖ Problematizar a inclusão escolar a partir da experiência narrada por uma estudante com autismo em escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental.

## 2 APRONTANDO AS VELAS

A partir do momento em que a viagem está prestes a iniciar não há mais como falar na primeira pessoa, mas principalmente o pronome nós, pois essa pesquisa-aventura é constituída por muitas vozes.

Considerando o importante papel das velas em uma embarcação, pois com elas mal postas pouco podem ajudar na progressão de uma viagem, é que buscaremos aqui aprontar as velas de modo a nos guiarem até o final do nosso destino, ou próximo dele, de forma mais eficiente e segura.

Por isso escolhemos trabalhar através de uma pesquisa qualitativa, que possui o estudo de caso em educação como metodologia, pois acreditamos assim como Godoy (1995. p. 21) que “[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Este trabalho visa problematizar a educação especial e o processo de inclusão escolar, contudo, a intenção não é somente provocar uma discussão sobre os processos de inclusão escolar no país, mas sim, dialogar com os sujeitos de um contexto específico onde o processo de inclusão está em desenvolvimento.

É necessário destacar que tanto o contexto, quanto os sujeitos dessa pesquisa não são estranhos para mim, pois foi através de minha docência, enquanto estágio curricular, que os conheci. Por isso, foi utilizada a narrativa de meu diário de campo reflexivo<sup>2</sup> sobre o período de estágio docente. As colaboradoras da pesquisa são: *a professora regente Juliane, a educadora especial Márcia, a Gabriela e sua mãe Paula*<sup>3</sup> por acreditar que esses sujeitos representam, cada um, uma perspectiva sobre o processo inclusivo de Gabriela.

E para iniciar o trabalho com os sujeitos da pesquisa acreditamos na relevância do papel do pesquisador para os entrevistados, pois o papel dele

[...] deve ser claro para aqueles que prestarão informações, não devendo ele ser confundido, com elementos que inspecionam, avaliam e supervisionam atividades. A compreensão inadequada dos objetivos da pesquisa e do papel do pesquisador deverão influenciar e dirigir as respostas daqueles que serão entrevistados, e os comportamentos observados poderão não ser os usuais, distorcendo os dados obtidos. (GODOY, p. 27)

---

<sup>2</sup> Escrita reflexiva produzida durante o estágio curricular.

<sup>3</sup> Foram utilizados nomes fictícios para garantir o sigilo ético da pesquisa.

Por isso, apresentamos aos envolvidos na pesquisa um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*<sup>4</sup>, explicando o objetivo da pesquisa e seus instrumentos, indicando também, claramente, qual será a sua contribuição para o estudo, a importância do estudo e dos sujeitos da pesquisa.

O tempo é de suma importância nesse trabalho, por isso em função de determinado tempo que possuíamos para desenvolver essa viagem em busca do continente, optamos por escolher viajar de forma segura através da rota das entrevistas, onde os tripulantes que embarcaram conosco contribuíram de forma singular, apontando cada um, ao seu modo e tempo, uma possível rota para se chegar ao continente.

A colaboração se desenvolveu através da entrevista episódica (JOVCHELOVITCH E BAUER *apud* HABERMAS, 2002), a qual aglutinou-se à entrevista semiestruturada e às narrativas de experiência, para que juntas pudessem expressar de forma clara, mesmo que divergentes ou diferentes entre si se comparadas, as diferentes visões sobre o mesmo processo de inclusão escolar. Ainda nesse sentido Paiva e Oliveira *apud* Clandinin e Conelly (2008. p. 96):

definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno.

Não há como dissociar o processo de inclusão de uma estudante com Asperger das experiências ocorridas nesse meio, elas, as lembranças, falam do que “nos toca”, e é exatamente isso que é importante ao se falar em processos, a descrição está intrinsecamente relacionada ao âmago de cada indivíduo.

Creemos que essa metodologia possui potencialidade para que possa se fazer visível as diversas engrenagens que compõem o processo de inclusão escolar da estudante e a partir dele se possa ter uma compreensão mais aclarada sobre os aspectos fundamentais que compõem um processo inclusivo.

Essa pesquisa toma seu rumo, sem dúvida, pelo meu desejo de narrar um encontro, que por sinal foi com uma aluna que queria dizer mais sobre a síndrome de Asperger, ou seja, narrar-

---

<sup>4</sup> Anexo

se. A rota é marcada pela oralidade, as vozes de diferentes protagonistas que conduzem a embarcação, mas Gabriela tem destaque.

### 3 DEFININDO O QUADRANTE: A LEGISLAÇÃO

A natureza e a bússola são ótimos guias para a navegação, mas é necessário, antes de tudo, um navegador que as saiba “ler”, e para saber ler é necessário, antes de tudo, estudar a fim de ajustar o quadrante para melhor poder compreender esse contexto e situação. Por isso nos detemos no início desse trabalho a buscar tanto referenciais das políticas para uma educação inclusiva, como de pesquisadores da área da inclusão escolar. Foi a partir deles que passei a olhar com lentes específicas para esse contexto, para esses sujeitos, tripulantes que embarcaram comigo nessa viagem, nessa produção de conhecimentos.

A educação como direito de todas as pessoas é apontada desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) onde é salientado que “todo o ser humano tem direito à educação”, mas é somente anos mais tarde que a educação para pessoas com deficiência passa a ser discutida efetivamente no Brasil, indicando a partir das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024):

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Ainda que os artigos acima citados refiram-se à educação dos excepcionais, incluindo-os nos parâmetros da educação nacional, percebe-se que não há um efetivo investimento no que tange à inclusão no cenário escolar, pois ainda que afirme a importância de uma integração, ressalta-a com a expressão *se possível*. E ainda no artigo 8 efetivam um incentivo financeiro à educação dos excepcionais paralela à escola.

É a partir da Constituição de 1988 que o Estado assume a responsabilidade de prover uma educação de regime universal, sem exclusão de pessoas, destacando ainda, o papel da escola como uma ferramenta para a cidadania. Com isso a educação passa a ser direito de todo cidadão brasileiro.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. E a partir desse movimento mundial o Brasil começa a voltar os olhos para proposições políticas cada vez mais claras de inclusão escolar como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) de 1996 e a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) na qual dispõe as “[...] Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.” (p.1), evidenciando uma clara intenção de incluir os alunos nos diversos níveis que compõem a Educação Básica.

Entretanto, é em 2008 que o Ministério da Educação apresenta uma política de educação especial voltada para uma educação inclusiva denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o qual tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (p. 14)

Esse documento transfere o foco de atenção dedicado antes, na história da educação brasileira, ao aluno com deficiência, para voltar-se às condições estruturais de acesso e permanência no contexto escolar, destacando este investimento como forte potencializador de uma educação efetivamente inclusiva. Certamente transferir esse olhar para a escola a fim de que ela possa se repensar é um desafio. Brizolla (2015, p. 34) nesse sentido, afirma que

[...]o cenário de implantação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil tem exigido mudanças profundas nas concepções e estruturas das comunidades escolares, remetendo a um exercício de revisão e ressignificação da modalidade de educação especial[...].

Em 2009 o Ministério da Educação apresenta a Resolução nº 4, a qual institui diretrizes sobre o modo de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas escolas, destacando e esclarecendo ainda mais essa proposta de atendimento, que visa atender os alunos em turno inverso ao turno escolar em que estuda.

Em 2012 entre em vigor a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista a qual visa promover a proteção das pessoas com esse transtorno. A partir dessa política a pessoa com autismo é amparada perante lei no que se refere à



saúde, educação e trabalho. Assim pode-se perceber que o pensamento político para a inclusão foi se desenvolvendo gradativamente na história educacional brasileira.

## 4 AUTISMO: ALGUNS MODOS DE OLHAR

Destacamos aqui um breve histórico elaborado por Tuchman e Rapin (2009, p.17), a respeito dos termos sobre o autismo empregados ao longo do século XX para ajudar a compreender a história da evolução dos termos e categorias do Transtorno do Espectro Autista:

O termo “autismo”, cunhado por Bleuler para caracterizar os sintomas negativos e a alienação social de indivíduos que sofriam de esquizofrenia, foi utilizado por Kanner (Kanner, 1943) e Asperger (Frith, 1991), em 1943-1944, de modo independente e quase simultâneo, para descrever crianças com incapacidades do desenvolvimento e com uma singularidade caracterizada por profundo déficit de relacionamento interpessoal. Passaram-se, então, quase 40 anos até que o autismo fosse listado como tal no DSM – *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. A terceira edição do DSM (DSM-III; APA, 1980) introduziu a expressão “transtorno global do desenvolvimento” para se referir a um grupo de transtornos do desenvolvimento *definidos pelo comportamento*, que compartilham a sintomatologia do autismo clássico como descrito por Kanner, classificado como “transtorno autista” tanto no DSM quanto na *Classificação internacional de transtornos mentais e do comportamento* (CID-10; WHO, 1992). Ao longo dos 25 anos seguintes, foi realizado um exponencial número de estudos para refinar a descrição dos comportamentos que caracterizam indivíduos afetados e, mais recentemente, para investigar as causas (etiologias) do autismo e a fisiopatologia neurológica de suas muitas manifestações comportamentais.

Esse histórico ilustra o quanto as definições sobre esse transtorno têm se modificado ao longo do tempo, sendo que a ciência médica mostra-se cada vez mais “definidora” dos conceitos ao indicar especificidades cada vez mais determinantes dos sujeitos com autismo. As características do Transtorno do Espectro Autista de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM- versão 5 organizam-se assim:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia; prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento.

Esse manual é utilizado na área médica a fim de caracterizar e categorizar os diferentes tipos de transtornos mentais conhecidos na área da saúde. Esse manual (DSM-5) engloba transtornos antes chamados de:

autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Se para a ciência o autismo possui algumas características determinadas, para as políticas públicas brasileiras não poderia ser diferente, pois perante a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

O viés médico possui sua potencialidade no que se refere ao diagnóstico precoce do sujeito, pois “Atrasos desnecessários no diagnóstico têm implicações práticas importantes, já que o desenvolvimento de estratégias de comunicação efetivas, ainda que simples, em um estágio precoce da vida auxiliam a prevenir o comportamento disruptivo” (BOSA, 2006.p.51), favorecendo assim, a condição de transformação desse sujeito, para que possa melhor viver e conviver em sociedade. No entanto, quando há somente o viés médico para dar sentido ao que a criança é, se torna nocivo, pois a partir de uma categorização de características, se corre o risco de não mais ver o sujeito, mas sim, o rótulo de sua condição, ou seja, “o indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela” (Amaral, 1998, p.15).

## 5 LOCALIZANDO NO MAPA

A fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre os mares navegados nesse trabalho destaco nessa escrita o contexto no qual este foi produzido, envolvendo tanto o contexto escolar, quanto o contexto dos que considero colaboradores da pesquisa.

### 5.1 UMA ESCOLA

A escola atende um público que em geral reside nas periferias da região metropolitana de Porto Alegre, envolvendo as cidades de Viamão e Alvorada. O ingresso na escola se dá através de sorteio público. Oferece Ensino Fundamental, Ensino médio e Educação de Jovens e Adultos disponibilizados através de três turnos.

O currículo é constituído a partir dos projetos que oferecem um trabalho de variadas oficinas nas diversas etapas do ensino, privilegiando as diversas áreas das múltiplas inteligências como artes, linguagem, matemática, educação física, etc. Essas oficinas se desenvolvem durante todo o período letivo.

### 5.2 COMPANHEIRAS DE NAVAGAÇÃO

Gabriela tem dez anos e estuda atualmente no quinto ano de uma escola pública. Ingressou na escola a partir do primeiro ano, no entanto, é a partir do ano de 2015 que inicia seu atendimento com a educadora especial. Sua mãe atua como professora durante dois turnos, por isso seu principal meio de locomoção para transitar entre escola e a casa é a van escolar.

Paula é mãe de Gabriela e Fernando. Trabalha como professora em duas escolas estaduais no estado do Rio Grande do Sul. É uma mãe que está frequentemente em contato com a escola através tanto da educadora especial, quanto da professora regente.

Márcia é a educadora especial da escola e inseriu-se nesse quadro de professores no ano de 2015. É formada em Educação Especial, licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em gestão educacional, tendo Mestrado em educação, e sua pesquisa foi

voltada para a área da formação de professores no contexto da inclusão. Atualmente está fazendo doutorado em educação direcionado à área de formação de professores e processos inclusivos.

Juliane é a professora regente da turma de Gabriela. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialização em psicopedagogia institucional e Mestrado em educação direcionado à inclusão escolar na área dos Estudos Culturais.

## 6 A NOSSA JORNADA JUNTAS

A fim de convidar os tripulantes para comigo partirem em viagem, elaborei um contrato, no qual explicava suas atribuições, o que eu esperava deles nessa aventura, e destacando a importância de cada um para que esta pudesse ser empreendida. Estabelecemos as relações, as jornadas, a partir de locais diversos. Paula viajou comigo através de sua sala de estar, enquanto seus filhos brincavam com um jogo virtual no quarto.

A Professora Ju narrava, em um espaço à parte na sala dos professores, na qual podia se perceber através de sons, alguns deles transitando próximos ao local. Gabriela narrou seu processo de navegação e percurso em um espaço do laboratório de informática da escola, no qual podíamos ouvir sons externos de crianças saindo para o refeitório. Com a educadora especial Márcia as narrativas se desenvolveram através de uma conversa virtual, cada uma em sua casa.

A partir das experiências dessas tripulantes foi possível elaborar alguns pontos importantes no processo de inclusão de Gabriela. Sendo que a partir desses pontos foi possível elencar alguns tópicos importantes para compreender o processo de inclusão escolar de Gabriela: Trajetória escolar inicial e Processos Inclusivos.

### 6.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR INICIAL

A fim de compreender melhor o processo de inclusão escolar de Gabriela, busquei conhecer sua trajetória de vida inicial, pois acredito que o período da infância tem um importante papel na constituição de identidade de qualquer sujeito, em especial uma criança com a condição tão específica do autismo. E quem poderá remontar e narrar os anos iniciais da infância de Gabriela é sua mãe, a Paula, que destaca importantes elementos para que se possa melhor compreender a menina. Essa trajetória vivida e narrada possibilitou o seguinte desdobramento: Infância e os seus “chiliques” e Casa e escola: esferas educativas.

#### 6.1.1 Infâncias e seus “chiliques”

Acreditamos que para se compreender o processo de inclusão de Gabriela é necessário conhecer o contexto inicial de sua constituição como pessoa. Esse contexto é possível ser observado através das narrativas de Paula, sua mãe, pois é ela que manifesta as lembranças da infância de sua filha.

A mãe discorre sobre a infância de Gabriela destacando em especial a idade de 2 e 4 anos, as quais narrou tanto impressões quanto fatos onde sua filha apresentava algumas características que estão presentes nas características e na condição do autismo. Sendo que se pode perceber que sua memória dialoga constantemente com a condição do diagnóstico de sua filha, lembrando assim:

*[...]ela tinha uns dois aninhos. E sempre falou correto, perfeito, sem um erro e uma fala bem rebuscada. Então isso aí confunde né: Ah! Mas a minha filha é superdotada né?! Leu com três anos e meio, fala super bem, ah... esse fato de ela ser assim um bichinho do mato, deve ser porque ela é muito tímida... Só que ela repetia muito né[...]" (Paula- mãe)*

Essa observação a respeito das características de sua filha corrobora com a afirmação de Bosa (2008. p. 50) no que se refere à questão da investigação do desenvolvimento da criança, o qual indica que: “a situação mais comum é que as preocupações dos pais e dos profissionais recaem mais no atraso na fala da criança do que nos aspectos sociais do comportamento”.

A mãe ao narrar suas memórias apresenta uma certa indignação ao não perceber as características que Gabriela apresentava durante sua infância, podendo talvez propiciar o início de atendimento especializado precocemente:

*[...] é tão gritante como é que tu não enxerga né, como é que a mãe não enxerga? A pessoa que está ali diariamente, não sei porque que não consegue observar que uma criança que faz tudo perfeito, tudo do mesmo jeitinbo, da mesma forma... Não tem uma bagunça, nunca teve a casa bagunçada, os brinquedos dela eram todos organizadinhos, mas ela não estava brincando né, ela tirava e botava no lugar... (Paula - mãe)*

Aos 4 anos Gabriela ingressa em uma escola privada e após um período de frequência, Paula é chamada para comparecer ao local a fim de conversar com a psicóloga que lhe relata uma certa desconfiança no que se refere ao seu comportamento, quer seja através do brincar, quer seja através das relações com outras crianças:

*"olha a gente está encantado, né, 4 anos e ela lê um livro corrido assim..." E elas disseram: "Mas em compensação a gente vê que ela é muito isolada" [...] Ela não brincava, ela não se juntava, estava sempre sozinha no cantinho".*

*[...] o Luis Felipe [...], ele olhou para mim e disse assim: "tu que é a mãe da Gabriela? " Eu digo: "sou". "Porque é que ela repete tudo que a gente fala?" (Paula - mãe)*

Percebe-se que o novo contexto frequentado por Gabriela passa a questionar as diferenças apresentadas em seu comportamento. Essa situação possibilita uma reflexão acerca da importância das relações entre os pares, pois estas evidenciam discrepâncias e conformidades entre o desenvolvimento das crianças. E as próprias crianças apresentam um importante papel na percepção da mãe em relação à filha, possibilitando a mobilização de um novo olhar sobre Gabriela:

*"[...] foi ali que caiu a minha ficha. Eu sempre digo que foi ele que me fez acordar, porque até então para mim, estava indo bem... tinha aquelas coisas, ela é muito tímida..., mas estava indo bem na escolinha. (Paula- mãe)*

A partir da solicitação da escola, é possível evidenciar a busca por respostas a partir de um possível diagnóstico.

*E aí eu nem sabia o que era né, nunca tinha ouvido falar, e aí eu levei numa neuro, a neuro faz aqueles exames[...] e disse que não tinha nada... aí eu levei numa outra que também não me disse nada...[...] aí eu procurei uma psicóloga, aí ela foi, conversou com ela, foi umas vezes ali, ficou fazendo teste, fazendo tudo, nos chamando para conversar... me encaminhou para neuro.... A princípio ela me deu dois prováveis diagnósticos: ou é uma inibição afetiva ou é a síndrome de Asperger. (Paula- mãe)*

Esse excerto dá visibilidade a esse período tão inquietante na vida de diversos pais quando se deparam com alguma suspeita a respeito do desenvolvimento dos seus filhos. É recorrente a busca por explicações para os comportamentos, e essa resposta, em grande maioria, vem da área médica. Ainda que as necessidades educativas especiais, sejam elas temporárias ou deficiências reais, sejam percebidas e relatadas pelas famílias e pelos professores, confere-se ao diagnóstico clínico maior peso. Isso quando ocorre, pois o atraso na definição de diagnóstico é comum, como salienta Bosa (2006, p.51):

O diagnóstico durante os anos pré-escolares é ainda muito raro, apesar das afirmações de que a intervenção precoce é o melhor procedimento para o desenvolvimento da criança. Isso se deve, em parte, à falta de conhecimento sobre o desenvolvimento normal de uma criança[...].



Essa situação evidencia a urgente necessidade de se reunir esforços na formação de profissionais em saúde no desenvolvimento infantil. Nesse sentido Bosa (2006. p.52) destaca em seus estudos que tem “ocorrido esforços de pesquisa para o desenvolvimento e a validação de instrumentos de rastreamento específicos para o autismo em crianças pequenas”. Para a autora a capacitação de profissionais da saúde tem grande importância na oferta do atendimento precoce.

Após passar por diversos especialistas Paula se depara com o provável diagnóstico de autismo, mais especificamente o da síndrome de asperger e comenta que saiu do consultório em choque, tanto pela especificidade da filha como pelas falhas dos profissionais que a acompanhavam e que não haviam percebido tal característica. Em poucas palavras a mãe resume seu sentimento:

*Cheguei na escola chorava, chorava, chorava no provável diagnóstico. (Paula - mãe)*

Essa reação da mãe possibilita inferir que a condição de Gabriela foi se desdobrando através do viés médico, pois a partir do momento em que um diagnóstico de autismo é estabelecido, presume-se uma condição patológica, de doença, que remete à busca de uma cura. Frente a qualquer quadro de doença há geralmente uma pergunta: tem cura? Qual o tratamento? Descobrir que não há tratamento para curar essa condição é no mínimo, inquietante. Contudo, Paula comenta que atualmente já consegue compreender um pouco melhor a condição de sua filha, a qual observa para além de um diagnóstico. Percebe-se também que Gabriela é olhada como Gabriela, um entendimento que está para além uma categorização.

*A psicóloga até falou: “agora tu está começando a amadurecer, a questão de ser mãe de uma autista”. [...]*

*Tem coisas que são difíceis, tem outras que nem tanto... E tu vê que isso é um presente, tem que saber lidar... Tu já sabe quando é manha, eu já sei quando é birra, hoje eu já sei quando é... Bom hoje ela está bem autista, ela está com característica bem de autista, ela está com medo, ela está apavorada, ela está ansiosa, e quando é só por... Hoje eu já consigo. Então eu digo: "nem vem, pode parar! Pode parar com os teus chibiques, suas frescuras (risos)!", já consigo entender [...]* (Paula- mãe)

Através de sua fala, a mãe de Gabriela demonstra estar amadurecendo sua atitude e compreensão em relação à condição de sua filha, procurando educá-la de um modo, mais “integral”, observando-a como um ser humano, com suas infinitas “faces”.

### 6.1.2 Casa e escola: esferas educativas

Este tópico foi elaborado a partir das narrativas de Paula, a qual rememora a infância de sua filha através das experiências vivenciadas em casa e da primeira escola de Gabriela. As relações vividas em casa assumem um importante papel na vida escolar de Gabriela, pois se percebe um investimento da mãe em relação aos comportamentos e atitudes de sua filha que acabam revertendo em um modo de ser sujeito, na escola.

Ao final dos quatro anos, a vida de Gabriela é marcada por situações que evidenciam as fragilidades escolares em lidar com as diferenças, pois com o passar do tempo a professora de Gabriela começa a contar para a mãe sobre o brincar de sua filha na escola:

*“[...]ela brincava com a corda do balanço... nunca o junto, o coletivo, nunca aquele social, brincava com as cordas, brincava com as coisas... menos com os colegas, nunca interagia.”  
(Paula- mãe)*

Paula destaca dois pontos na primeira experiência com a escolarização de sua filha: um que a impeliu a procurar um auxílio para Gabriela e outro que, em contrapartida, não investiu na inclusão dela nas atividades desenvolvidas na turma em que estava frequentando.

A partir da narrativa acima citada é possível inferir que a escola ainda não compreendia o significado de inclusão escolar, acreditando que a sua inserção no ambiente já garantiria sua inclusão naquele espaço. Essa narrativa remete a reflexões que tange os processos inclusivos nas escolas, pois percebe-se o investimento em descobrir a especificidade da criança, no entanto, há lacunas nas práticas cotidianas.

Valle e Connor (2014, p. 78) discutem que a ação pedagógica de professores infunde efetivamente nas crianças uma “[...] prática da segregação baseada na capacidade[...], (pois) ensinam nossos futuros cidadãos que é “correto e natural” viver em uma sociedade para alguns, mas não para outros”. Isso demonstra o desafio do trabalho de inclusão escolar, pois este trabalho não compreende somente o aluno que está sendo inserido naquele espaço, mas educa modos de ser e estar no mundo.

Aos seis anos, Gabriela é sorteada e entra para a escola que atualmente está frequentando. E o fator de permanecer na mesma escola pode ter contribuído para que as memórias, às quais se remetem frequentemente, se desenvolvam entre os anos de 2015 e 2016, suas memórias mais recentes.

O ingresso de Gabriela nos anos iniciais do ensino fundamental é marcado por diferentes aprendizagens, pois além das interações, as questões motoras são um grande desafio. Isso se pode observar na fala de sua mãe:

*[...] Gabriela falou: [...] meu texto deu 4 folhas inteiras", ela escreve bem né, ela escreve muito bem [...]. Então em compensação tem outras coisas que ela não... O ano passado ela aprendeu a amarrar o tênis, com 10 anos[...], ela fez aniversário dia 24, e a gente ficou acordada até às três horas da manhã, eu e ela, e ela disse: "mãe eu vou amarrar o meu cabelo" aí eu pego, abro (mostra com as mãos como faz com o rabicó para ajudá-la e a Gabriela não consegue fazer o movimento). Eu já tinha até desistido... pra ti ver[...]. Me dava até um nervosismo, a gente ia e voltava... E aí ela aprendeu. O ano passado foi uma alegria, quando ela aprendeu a amarrar o calçado. E agora amarrar o cabelo também é outra festa... (Paula-mãe)*

No que se refere ao bom ofício de um aluno<sup>5</sup> Gabriela apresenta um bom desenvolvimento intelectual, sendo que as questões cognitivas não apresentam déficit, a sua convivência com os colegas e professores. A menina tem acordo com as regras e rotinas escolares, então não são as principais preocupações tanto de sua família, quanto da escola, pois Gabriela geralmente não age em desacordo com as normas, com as combinações ou propostas dos professores para os estudantes ou dos seus colegas para ela.

*[...]ela é para mim uma aluna muito tranquila também de lidar. (Juliane-professora)*

No entanto, em casa, ela apresenta comportamentos que causam uma comoção, entrando em conflito com sua mãe. Nessas situações ela relata que senta com Gabriela para retomar algumas atitudes que a desagradaram como

*"[...] não gostei do que tu fez com o teu mano, eu não gostei do que falou da tua vó...", busco frequente trabalhar o colocar-se no lugar do outro. [...] "Eu consigo me colocar... Eles não... É um exercício diário[...]. Mas eu e ela, a gente está aprendendo muita coisa juntas". (Paula-mãe)*

Através desse relato se percebe que há um investimento familiar no que se refere ao diálogo, na relação com o outro, na empatia. Sendo que através do diálogo estabelecido entre Paula e Gabriela, a mãe vai lhe mostrando certos modos de comportamentos. Ainda nesse sentido, a prática do sentar-se e explicar para sua filha, acaba incentivando sua filha, na prática, a importância de explicar para os outros o que ela mesma está sentindo, o que não está entendendo... Esse entendimento vem ao encontro das discussões que versam sobre o autismo,

---

<sup>5</sup> Ver mais em: Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar de Philippe Perrenoud

ao passo que simples comportamentos necessitam ser ensinados, principalmente em relação aos ajustes sociais.

Cabe sinalizar que esta narrativa aponta possibilidades e estratégias, as quais contribuem para as relações sociais da menina. Acreditamos que é a partir dessas vivências que Gabriela vai imprimindo em seu comportamento, certos modos de ser e comunicar-se com o outro.

## 6.2 NARRATIVAS ACERCA DOS PROCESSOS INCLUSIVOS

A categoria processos inclusivos se constitui a partir das diferentes narrativas dos sujeitos da pesquisa, e aponta como elementos principais: a Escola Inclusiva, as Relações entre Colegas e Amigas, Olhares docentes e a docência inclusiva, Relações possíveis entre escola e família os Desafios e enfrentamentos da jornada

### 6.2.1 Escola inclusiva

Este tópico foi elaborado a partir da incidência e importância que as narradoras destinam a esse espaço institucional.

Em 2011 Gabriela é sorteada e entra na escola onde atualmente está estudando. A lembrança de Gabriela sobre esse dia resume-se ao sentar em roda e dizer seu nome aos colegas. Afirmou ainda que se deu de forma tranquila. No terceiro ano essa turma foi mesclada com outra turma do mesmo ano, formando uma nova configuração de cada turma.

Gabriela participa das diversas disciplinas oferecidas pela escola, assim como oficinas e Atendimento Educacional Especializado, o qual tem por dinâmica de trabalho a elaboração do Jornal dos primeiros anos. Com isso Gabriela tem contato com diferentes professores e atividades ao longo da semana. A menina demonstra gostar das disciplinas em que apresenta destreza, afirmando assim

*Eu gosto mais de artes. Porque está bem na cara né?!(risos). Polivalência também eu gosto, eu gosto bastante de matemática. Simplesmente odeio educação física, porque eu não consigo fazer*

*nada direito. Não gosto muito de música não sou nem um pouco boa nisso. Espanhol tanto faz. E também gosto de história. (Gabriela)*

Essa narrativa destaca a percepção de Gabriela em relação às atividades cotidianas, a fala da menina vem ao encontro das narrativas da mãe ao tratar sobre as questões motoras. Ao comentar sobre as coisas que gosta de fazer na escola, aponta o grafismo, os trabalhos em grupo e os jogos desenvolvidos em aulas como atividades prazerosas, afirmando:

*Gosto quando a gente faz as capas, essas coisas do primeiro trimestre, segundo trimestre, porque é só desenho. [...] gosto quando a gente faz trabalho em grupo, essas coisas são bem legais. Joguinhos das matérias, essas coisas bem legais. (Gabriela)*

Ao destacar o prazer em fazer trabalhos em grupo Gabriela corrobora em sua atitude o que Bosa apud Trevarthen (2002, p. 34) já afirmavam: “nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou ao isolamento.” É possível observar, a partir dessa cena, uma certa fluidez no que se refere ao comportamento em relação à sua condição de pessoa com autismo.

Com indicativo de altas habilidades nas questões gráficas, de desenho, Gabriela prefere inserir-se geralmente nas oficinas que contemplem sua habilidade. Contudo, nem sempre é colocada nas que deseja, o que acaba ocasionando seu descontentamento, o que pode ser evidenciado na fala da mãe:

*Um dia ela chegou muito triste das oficinas e disse que queria ficar na oficina de desenho. Ela queria ficar naquilo que ela é boa e eu digo minha filha sabe porque tu não está na oficina de desenho? É porque tu é muito boa no desenho e talvez tenham outros que precisem.... Me botaram na dança mãe... Pois é, mas é nessa aí que tu precisa mais e aí ela conseguiu entender né. Então eu acho que isso aí é um desafio né?! Tu colocar em coisas que não é sempre que ela vai fazer aquilo ali, mas pelo menos algumas vezes... De vez em quando vão dar um desafio para que ela consiga saber que consegue. Não vou ser tão maravilhosa quanto eu seria na oficina de desenho, mas eu consigo naquilo ali. Ela foi na do Balé, mas tinha que ver né, coisa mais linda, ela dançou até com o João depois. Nunca tinha feito balé, mas os movimentos.... Porque quando eu vou eu vou né.... Os movimentos precisos, corretos, tudo direitinho. Então eu acho que ter um desafio de vez em quando é importante. (Paula- mãe)*

Em contrapartida ao desgosto que Gabriela apresenta pela sua inserção na oficina, Paula reforça a escolha da escola em colocá-la naquela e não em outra, e observa por uma perspectiva positiva essa escolha, com o intento de mostrar à sua filha o quanto ela pode se beneficiar com esses desafios, bem como mostrar que nem sempre os desejos podem ser atendidos

Atualmente está frequentando uma oficina chamada *Reinventando histórias* a qual narra suas atividades, descrevendo com mais precisão, a ilustração do personagem que criou nela:

*A aula inteira a gente só desenha, coisa mais legal do mundo!! A gente faz dedochê, fazemos teatro, fazemos tudo. Tem ainda o personagem muito louco, da hora, que se chama Garbanzo! Tipo um dragão de três cabeças, uma tem um olho só, a outra tem 2 e outro não. Tem chifres meio sei lá, meio torto, tem asas, tem quatro braços, dois bem pequenininhos, os outros dois, bem gigantes, tem as pernas bem pequenininhas e uma cauda enrolada. Poderia até fazer pelúcia disso. Eu criei sozinha! (Gabriela)*

Pode-se perceber nessa descrição o quanto ela se utilizou sua habilidade gráfica com prazer a fim de enriquecer sua história. Ainda nessa oficina, sua professora Juliane lembra que:

*Semana passada nós tivemos a festa à fantasia e ela chegou para mim e disse [...] assim: hoje é o dia mais feliz da minha vida aqui na escola. -que aconteceu! eu vou ter aula com os Minions e eu vou ter aula com a Arlequina!<sup>6</sup> [...] eu fui olhar [...] e as professoras estavam fantasiadas e ela disse de novo: ai que legal! [...]é o dia mais feliz da minha vida e eu disse: então aproveita! [...] muito alegre, rindo e todo mundo se divertindo. Ela veio fantasiada de estudante assassina (risos) [...] (Juliane- professora)*

Essa narrativa ilustra o quanto a criatividade e a diversificação de experiências contribuem para o processo de escolarização das crianças, Gabriela expressa encantamento e imaginação nas vivências.

Paralelo a sala de aula comum a escola também oferece o Atendimento Educacional Especializado, que tem sua dinâmica voltada para as especificidades dos alunos atendidos. Para isso a educadora especial elaborou uma oficina para um grupo de alunos dos 4º de 5º anos, os quais necessitam elaborar um jornal. Esse jornal é elaborado e destinado aos alunos dos anos iniciais. Gabriela conta como se desenvolve a oficina:

*Basicamente é fazer um jornal, [...] eu trabalho com várias coisas, tipo eu faço joguinhos, às vezes eu faço as matérias do jornal. Só fizemos dois até agora, o que é o da dengue e o outro que a gente ainda tá fazendo um pouco, que é das Olimpíadas. Eu faço as matérias, eu pesquiso, vou lá no Word colocar as coisas[...] ajudei a fazer o texto da dengue da Zika e da Chikungunya, fiz junto com a Isabela, o João fez as charadas, ele é do quarto ano[...]. (Gabriela)*

Através desse atendimento Gabriela compartilha suas habilidades com um grupo de crianças da mesma faixa etária, e ao mesmo tempo desenvolve um relacionamento com elas.

No sentido da potencialidade de currículo diferenciado, especialmente para Gabriela, a professora Juliane afirma que

*Eu acho que a escola oferece uma questão, uma organização curricular, uma variedade, que eu acho que pode ajudar ela, porque ela tem muita facilidade com questões de desenho e ela*

---

<sup>6</sup> Personagens de animação.

*tem o que surpreende né, alguns colegas que estudam bastante sobre esse tema, uma facilidade na linguagem, ela escreve bastante, ela escreve bem, ela tem potencial para a escrita assim[...]. (Juliane - professora)*

O currículo da escola privilegia as diversas áreas da linguagem, trabalhando diversos idiomas, artes cênicas, artes visuais e oficinas diversas. Pode se perceber que além de um currículo que potencialize as habilidades de Gabriela esse currículo a desafia também nas mais diversas áreas.

Ao se discutir os desafios pode-se observar alguns, particulares a Gabriela. Um deles é a prática da educação física, sendo que ainda relembra um momento específico de alguns anos atrás

*Jogar algum jogo que tenha a ver como educação física, é simplesmente impossível. Se o jogo tem tipo uma bola só eu já desisto de jogar. Eu não sei a regra de nenhum jogo da minha vida. (Pergunto para ela então: Se ele explica a regra tu acha que consegue jogar?) Sim, mas com muita falta de...sem potencialidade. Eu jogo muito mal as coisas. Faço todo mundo perder. Todo mundo fica tipo gritando com a minha cara porque um dia, eu acho que no quarto ano, era pega-pega eu acho, ou queimada. Eu sei que eu tinha que acertar alguém, não sei, não lembro quem era, aí eu errei, depois os colegas ficaram brigando comigo, mas eu falei para eles que era só um jogo, não ia entrar para história, nem nada, mas eles brigaram comigo... parece que ninguém entende. (Gabriela)*

De acordo com o relato de Gabriela nota-se que o desafeto com a matéria da educação física está para além de uma relação com o esporte e o corpo em si, pois a reação dos colegas de desentendimento com ela parece que tem um importante papel na sua desavença com esta prática. Pode-se inferir que sua frustração se dá não por causa do jogo, mas sim, por causa das relações que se estabelecem entre os pares e suas limitações motoras.

A frustração de Gabriela também ocorre quando apresenta algumas dificuldades no que tange à execução das atividades escolares. Sendo que um dia reclamou da dificuldade em fazer uma prova, a qual sua mãe justifica apresentando como justificativa a pressão de respondê-la. Nessa ocasião saiu da sala e fez a prova acompanhada de uma assistente de turma<sup>7</sup>.

Essa situação permite perceber tanto as contingências impostas pelos processos inclusivos necessitam a flexibilidade desse ensino, que deve ter como propósito a promoção plena e qualificada da participação de todos os alunos.

---

<sup>7</sup> Há duas assistentes de turmas nos primeiros anos, com vistas a atender os alunos que necessitam de uma atenção mais específica.

## 6.2.2 Relações entre colegas e amigas

O tópico das Relações entre pares foi construído considerando tanto a frequência de incidência nas narrativas apresentadas pelos colaboradores da pesquisa quanto por sua potencialidade de revelar indícios de como a escola pode estar trabalhando a questão da inclusão escolar do sujeito da pesquisa. As narrativas se desenvolvem a partir do olhar de Gabriela, sua mãe e professora.

Para Gabriela os relacionamentos entre os colegas se desenvolvem ora na forma de brincadeiras e conversas prazerosas, ora na forma de um sentimento de exclusão, sendo que ela afirma assim:

*Eles são legais[...]. Quando eles me notam pelo menos. E quando tem brincadeiras legais essas coisas assim.*

*[...]. No lanche eu só gosto de ficar ali comendo no meu canto, ficar em paz, sem nenhuma distração na minha vida e no recreio eu fico com os meus amigos lá brincando. Só nunca sobra lugar para mim na mesa. Eu fico sozinha. Mas está tudo bem, eu já estou acostumada a acontecer isso. No recreio eu sempre peço para as pessoas que querem brincar comigo, só que daí eles não me ouvem e eu desisto de perguntar para eles. Está tudo bem agora, está tudo se relacionando muito bem.*

*[...]eu gosto de brincar. Eu gosto de conversar com eles. (Gabriela)*

Através de seu relato pode-se perceber que apesar de afirmar algumas vezes que brinca com seus amigos, as vezes que estes não brincam com ela tem um forte peso, incutindo-lhe a sensação de estar à margem nesses intercâmbios sociais. Contudo, ao narrar suas experiências, investe na tentativa de demonstrar o quanto essas situações não lhe causam impacto, dizendo que “*está tudo bem, tudo se relacionando bem*”, dando a impressão de que sua fala quer demonstrar uma escolaridade bem-sucedida. Isso pode ter ocorrido pelo fato de querer corresponder a uma expectativa que criou sobre o objetivo da pesquisa.

Paula ao mesmo tempo que corrobora esta ideia do sentimento de exclusão de Gabriela ao narrar a fala de sua filha que afirmou não se inserir em grupo nenhum dentro da turma, relata surpreender-se com o grupo de amigas que ela tem preferência, convidando-as até para irem à sua casa, na festa de seu aniversário. Paula discorre sobre a amizade de sua filha comentando assim:



*[...]a amizade dela é um grupo restrito[...], todas as suas amigas são do social. [...] ‘que coisa boa!’. Para alguém que é uma autista que não consegue se socializar, quem ela convidou para vir? Uma do quarto, uma do sexto e duas da turma dela’. (Paula- mãe)*

A fala da mãe explicita a surpresa nas escolhas e amizades da filha, demonstra ainda sua satisfação em perceber a capacidade da menina de se relacionar e estabelecer vínculos com colegas de diferentes faixas etárias.

Sua mãe afirma ainda no que se refere às amizades feitas com duas colegas em especial:

*Deus o livre tirar as [duas colegas] (risos) ... Elas vão ter que acompanhar a Gabriela até o terceiro ano[Ensino Médio]. (Paula- mãe)*

Ressalta através dessa afirmativa a importância de se manter os vínculos, especialmente para sua filha, destacando um relevante aspecto para os processos inclusivos, pois as relações entre pares favorecem o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

A relação com o outro também é relatada pela professora da turma a qual destaca o seu desenvolvimento na relação com o outro, descrevendo-o do seguinte modo:

*Ela não fica só com as coisas dela e eventuais contatos como ela fazia antes. Ela tinha, mas era muito pouco assim como é que vou dizer...ampliava muito pouco o grupo de amigos dela. Ela tinha poucos contatos com os colegas. Agora ela está assim, senta, ri, se diverte sabe, tu vês que ela está se divertindo com uma brincadeira e tem mais de uma pessoa nessa brincadeira... antes ela ficava com uma outra colega, até uma colega que está no sexto ano, que era da turma do quinto ano do ano passado, ela ficava muito com aquela menina e hoje não. Hoje ela circula por um maior número de grupos, conversa com todo mundo e todo mundo também: “Ah! A Gabriela... Sabem das coisas que está se passando com Gabriela, sabe. A Gabi não terminou ainda, a Gabi tá no banheiro, e ela também sabe dos colegas então ela tá se dando conta desse entorno e os colegas também. Então isso eu vejo que como muito positivo. (Juliane- professora)*

Essa narrativa aliada a narrativa em que Gabriela afirmou que aprecia fazer trabalhos em grupo apontam para uma prática da professora que possivelmente incentiva a interação entre os alunos, pois estes

*[...]são mais propensos a conversarem uns com os outros se tiverem a oportunidade de interagir em situações de sala de aula criadas pelo professor. Potencialmente, há um grande benefício social e acadêmico ao pedir que os alunos trabalhem em duplas, trios, grupos pequenos e grupos grandes. (Valle e Connor, 2014. p. 102)*

Sendo assim, a estratégia quando utilizada frequentemente pode possibilitar a qualificação das relações entre os alunos, pois pode promover a percepção, do olhar o outro, percebendo como o outro se coloca nesse espaço. Isso se pode verificar também a partir do cuidado, o qual é descrito pela professora do seguinte modo:

*[...]o que eu percebo deles é o cuidado com ela, mas eu percebo deles com outros colegas também, com os colegas que têm ritmos diferentes, de cópia ou de resolução de tarefas, outro tá precisando de um tempo maior para se acalmar assim, em alguma situação de conflito. Eu percebo que eles já têm esse olhar, essa postura de acolhida com a Gabi não é diferente. (Juliane- professora)*

Percebe-se a partir dessas situações, que os alunos assumem essa posição de cuidado com o outro, especialmente na sala de aula, onde talvez apareça mais claramente os desafios relativos aos diferentes modos de aprender. Com isso evidencia-se que a questão da diferença tem destaque sobretudo, no que tange ao aprendizado dos conteúdos das áreas do conhecimento.

Ainda a partir do destaque que a professora dá aos alunos que apresentam elementos de diferenças se pode perceber a premissa da inclusão, pois “as práticas inclusivas abordam as necessidades acadêmicas e sociais de todos os estudantes. A diversidade é o coração da inclusão”. (VALLE E CONNOR, 2014, p. 72).

Ou seja, a inclusão escolar se desenvolve quando deixa de ser pensada e destinada a apenas uma parcela de alunos com características específicas para abrir-se a todas as diversidades e torná-las elegíveis de investimento pedagógico e social.

### **6.2.3 Olhares docentes e a docência inclusiva**

Os olhares docentes permitem viajar entre diversas compreensões. Tendo em vista que o olhar pode auxiliar na constituição do outro, que olhar revela também concepções acerca desse outro, assim como os modos de interações com esse outro. Por isso acreditamos que são primordiais no auxílio da compreensão desse processo de inclusão, no qual só é possível mediante a observação, reflexão e reconstrução de práticas um olhar que se debruça e também mergulha nesse tema. E para mergulhar nesse conceito, busco aprofundar-me também nos olhares dos diversos sujeitos que o compõem.

E para dar visibilidade aos olhares que constituem o universo escolar de Gabriela utilizo as narrativas tanto de Juliane, sua professora, quanto de Márcia a educadora especial que a acompanha durante os atendimentos e também conforme as necessidades de sua aluna.

Juliane mostra seu olhar sobre a inclusão escolar através de um relato o qual expõe sua concepção sobre a educação inclusiva, afirmando que há um

*[...]desafio que [...] é maior, que é trabalhar a inclusão de todos, de todos, porque todos de alguma forma precisam estar incluídos naquele espaço então eu não vejo como necessidade só para crianças portadoras de necessidades especiais. Eu vejo necessidade de inclusão para todas as crianças e às vezes esses para mim... isso geralmente é o mais desafiador, como lidar com todas aquelas diferenças e chegar um determinado lugar, talvez não único, claro, diferentes lugares de aprendizagens para aquelas crianças[...]. A escola tem uma função trabalhar com a aprendizagem dos conhecimentos, ainda é essa função e como fazer com que essas crianças aprendam dentro das suas especificidades né, é um desafio.  
(Juliane- professora)*

Através dessa narrativa pode-se perceber que a professora Juliane tem a inclusão escolar como um desafio, desafio que não destina apenas aos alunos com especificidades na aprendizagem, mas sim à todas os alunos de sua turma, mostrando considerar a diferença algo inerente ao ser humano, visando uma busca pelo êxito de cada aluno. Mantoan (2006, p. 196) corrobora a afirmação da professora ao afirmar que “a inclusão (...) não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

E no que tange à prática de suas concepções, relacionadas ao processo educativo de Gabriela, a professora afirma que

*[...]é um desafio, mas ela é para mim uma aluna muito tranquila também de lidar. Claro, tem momentos em que ela tranca e eu não consigo fazer o contato com ela naquele momento. Então, eu já percebi, porque não existe manual para isso né. Eu preciso dar um tempo, aí quando eu vejo, ela consegue me dizer, às vezes não. Às vezes consegue dizer o que tem incomodando ela e eu consigo conversar com ela e a gente pensar numa estratégia, às vezes ela tranca e eu tenho tantas outras crianças para ajudar né e eu não consigo... e nem devo parar e ficar pressionando muito ela, se não ela chora e isso tudo, é o dia a dia que te ensina, não tem onde... é aquela prática que vai te ensinando. Então no dia a dia é aquela prática que vai ensinando, quais são os jeitos que tu consegue acessar ela e quais os que não. Então por vezes ela consegue às vezes sozinha e dar conta daquilo, às vezes é preciso que ela vá para casa porque por ela não conseguir concluir uma atividade ela não consegue concluir as outras. Então ok, ela pode levar para casa com ela. Talvez uma atitude por exemplo uma atitude que eu não deixaria um outro levar atividade para casa, mas para ela eu deixo... mas isso tudo é no dia-dia sim, então meu maior desafio é estar pronta naquele dia para ver o que eu vou aprender com ela. (Juliane- professora)*

Com esta narrativa evidenciamos o papel do professor como mediador e facilitador de aprendizagens, as falas desta professora expressam o compromisso com a docência e com cada um dos estudantes que compõe a turma.

Essa narrativa possibilita também uma reflexão acerca desse olhar para a aluna, que permite vislumbrar tanto sua concepção de aluno quanto também de professor. Sinalizando ainda, que questiona a função do professor, pois ainda que esta seja uma posição de poder, nos remetendo à ideia de hierarquia. Há um deslocamento desse papel, pois o professor reconhece nesse aluno, sua especificidade, considerando-a no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, fortalecendo assim, a possibilidade de reflexão sobre sua própria prática. A avaliação se desloca do foco do aluno para o foco das práticas pedagógicas e das aprendizagens discentes

Mostra ainda, através de seu relato que além de possuir um compromisso com a aprendizagem da aluna, investe nos mesmos conhecimentos que são valorizados na cultura escolar dos alunos dessa etapa de ensino, ou seja, a todos os alunos da turma é ensinado o mesmo conteúdo, o que pode variar não é o conteúdo, mas sobretudo, as ferramentas que a professor deverá utilizar para que tal aluno se aproprie daquele conhecimento. Isso se pode verificar através de sua fala ao mencionar que

*[...]trabalhar com aluno que apresenta alguma especificidade, ele te coloca numa posição que às vezes vai de encontro com as questões de planejamento escolar, que às vezes ele já está feito, as temáticas estão prontas. [...] a organização de uma escola é uma coisa muito planejada entende? Esses alunos veem e dizem: olha, sinto muito, tu vai ter que aprender comigo no dia a dia, sabe? (risos) eu acho que a gente tem que estar muito atento. Não é que a gente vai chegar na escola sem planejar, não é que nós não vamos ter um uma série de objetivos a serem alcançados, isso sim é importante e seu comprometimento, um dever do pedagogo, do professor ter isso, esse compromisso pedagógico, mas o quanto esse aluno te coloca no reaprender todo dia. É todo dia, essa estratégia que tu fez nesse trabalho que tu fez não deu certo... vamos voltar à forma como eu abordei a multiplicação, não deu certo... volta! Vamos tentar de novo, não entendeu, as palavras que usei, não funcionou, a forma como eu dispus o exercício na folha, não deu certo. O termo que eu usei, inadequado. Talvez com qualquer outra situação também aconteça, mas isso fica muito mais presente quando a gente tem uma situação de inclusão propriamente dita, então é esse aprender constante e estar pronto para isso[...]. O que acontece com os professores dizem assim: nós não estamos preparados para receber alunos de inclusão, nunca estaremos, porque a inclusão de um não é a inclusão de outro, então é dia a dia que vai dar, tu vem com teu planejamento, tu vem sim com teu objetivo, tu vem sim com o teu conhecimento, tem que vir sim, mas tem que estar pronto para entender que ele vai te dar um feedback[...]. (Juliane- professora)*

Nessa linha em tornar o ensino diferenciado para que a aprendizagem se efetive Denari apud Perrenoud (2011, p.56) afirma que esse ensino diferenciado deve possibilitar que

[...] cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. [...] adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se, e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

Ainda no que se refere a uma diferenciação no ensino como forma de inclusão, Valle e Connor (2014, p. 113) apontam que:

[...] a educação inclusiva requer que os professores criem e mantenham salas de aulas flexíveis. A instrução é voltada para alunos de todos os diferentes níveis de aproveitamento. [...] a instrução diferenciada [...]. Ela pede para que os professores criem salas de aula que se adequem às necessidades dos alunos, em vez de criar estudantes que se adequem às necessidades da sala de aula.

Nesse sentido, se percebe que a professora trabalha com vistas a diminuir a margem de desigualdade que por si só é estigma das diferenças tanto em sala de aula quanto na sociedade, se propondo a repensar o papel da escola e dela mesma. Importante aspecto da educação escolar, a avaliação deve ser considerada como parte integrante do processo de uma educação inclusiva, reconhecendo primeiramente as condições inerentes às características do aluno (estudo) e a posteriori, considerando-as no processo de avaliação de sua aluna.

*[...] Gabriela nunca vai ser comparada com outros colegas, ela é a Gabriela e aí, dentro daquilo que se espera de um aluno e dentro das condições dela a gente vê o que que é possível e é isso, a avaliação dela vai girar em torno disso. Isso é uma coisa que eu acho que é importante para ela, esse olhar na avaliação.*  
(Juliane- professora)

Percebe-se ainda, através de sua fala, a importância destinada às trocas com os demais profissionais da escola, a qual afirma a relevância destes momentos para a resolução de situações mais desafiantes no que se refere às situações pedagógicas, ao qual:

*[...] faz de novo, conversa com os seus pares, troca ideia com o professor de Educação Especial, faz uma formação específica nisso e talvez consiga fazer algumas coisas que vão dar certo... (Juliane- professora)*

Nesse ponto, tanto a permuta de experiências com os demais profissionais da escola, quanto a formação continuada demonstram ter para Juliane um relevante papel em sua ação pedagógica.

Outro olhar docente a ser considerado nesse trabalho é o olhar da educadora especial Márcia, tanto pela importância de seu papel junto à aluna quanto pela importância destinada à ela pela mãe de Gabriela, a qual aponta em sua fala a relevância do papel de um especialista na área da educação especial,

*[...]. Ela pode até estar na sala regular, mas tem alguém ali, alguém que tem um olhar direcionado. Se não, é só tu largar ali e ficar [...]. (Paula- mãe)*

Pode-se perceber na fala da mãe que a presença de uma educadora especial na escola causa a sensação da potencialização de uma inclusão escolar, com vistas a torná-la mais efetiva.

Sendo que a partir da concepção de Márcia sobre educação especial destaca que a inclusão escolar está para além de um viés de atendimento educacional especializado, perpassando a estrutura funcional da escola, ou seja, a concepção de função de escola e de ensino-aprendizagem que devem ser repensadas a fim de tornar a escola acessível a todos os estudantes, não somente a um grupo específico.

*[...]o trabalho de educação especial ele vem no sentido de garantir um atendimento diferenciado, mas não garante a inclusão, a inclusão é muito maior do que o atendimento.*

*[...] inclusão é muito mais que isso, são relações, inclusão é participação, inclusão é um trabalho de acolhida, de respeito por essa criança, isso só se faz em todos os espaços da escola não é dentro do atendimento que geralmente é individualizado que a criança vai ser incluída né, então o atendimento educacional especializado é um grande ganho por que ele supera a visão assistencialista de educação, ele tem um viés pedagógico de realmente buscar estratégias para que esse aluno consiga aprender da forma mais acessível possível né, da forma mais adequada possível, mas o atendimento ele... do meu ponto de vista ele é uma pequena ação dentro dessa perspectiva inclusiva, mas a inclusão é muito mais que isso né, inclusão é um todo que se organiza para atender todas as crianças.*

*[...]inclusão é todas as crianças se sentindo incluídas dentro da escola e dentro do processo aprendizagem e não só o público-alvo da Educação Especial, então é muito maior, esse conceito de inclusão escolar, ele é muito maior do que educação especial, é uma oferta para um grupo de estudantes que têm deficiência, que tem transtorno espectro autista, que tem altas habilidades mas é muito mais que isso, é buscar estratégias para que todas as pessoas, todas as crianças estudantes, adultos que estão numa sala de aula, consigam realmente se sentir parte daquela sala de aula, então é um conceito muito amplo e que às vezes as pessoas acabam restringindo a educação especial, e eu não entendo dessa forma eu acho que o diálogo, é muito mais amplo. Eu acho que a reflexão ela precisa realmente ter que ultrapassar a mudança de atitude em sala de aula, a mudança de entendimento da função da escola e desse processo de ensino-aprendizagem. (Márcia- educadora especial)*

Márcia traz em sua fala elementos de uma educação inclusiva que podem ser observados na proposta de projeto educacional inclusivo apontado por Marocco apud Beyer (2012, p. 32), o qual destacam sua finalidade, afirmando que este

objetiva não construir uma categorização ‘alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais’ (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.

Percebe-se que essa compreensão tanto dos autores quanto da educadora especial caminha junto, no que se refere à uma escola potencialmente inclusiva para todos de fato. Mexendo com o entendimento das categorizações que comumente se faz entre os alunos, provoca um deslocamento de sua ação pedagógica, pois este não trabalha mais com uma prática pedagógica homogênea, mas uma prática pedagógica plural, que provoca tanto o olhar para esse sujeito específico aceitando suas especificidades como uma entre tantas outras, quanto um sentimento de inquietude, de busca, de observação no processo de aprendizagem e não no resultado final, na avaliação. Essa prática exige do professor constantemente.

O atendimento educacional especializado conforme Márcia, ainda que não tenha a premissa de garantir a inclusão escolar, possui um importante papel dentro do processo de inclusão escolar, podendo promover diversas outras aprendizagens, que acredita ser importante para os alunos. Sendo que a educadora relata como se desenvolveram as trocas entre os alunos durante o atendimento educacional especializado esse ano de atendimento:

*Tinham várias crianças com indicativo de altas habilidades, como já falei, a Gabi, ela se destaca muito, ela tem um desenho incrível, ela cria coisas incríveis, tem alguns alunos com outras especificidades né, como por exemplo a questão dos meninos então a minha ideia foi juntar pequenos grupos com uma proposta diferenciada, que tivesse como premissa a questão da criação, da produção, da produção textual e que contemplasse os alunos de uma forma bem ampla assim, que eles tivessem um espaço em que eles pudessem colocar as coisas que eles gostavam né, expor coisas e trabalhar em equipe e ter uma produção né. Então a ideia foi a criação de um jornal para esse grupo né. Esse grupo tem que fazer toda a questão do planejamento, organização, dividir tarefas, enfim... e a Gabi se integra a esse grupo e é bem produtivo porque a Gabi trabalha nessa parte de produção gráfica, ela pesquisa, ela desenha muito bem[...].*

*[...]do ponto de vista das relações, da participação, da organização e a própria motivação em participar da atividade eu avalio como uma coisa muito legal, a Gabi vem participar, os outros também vem, eles conseguem dialogar e ela consegue trabalhar junto com eles. Não são todos da mesma turma, então é um grupo que também têm idades diferentes. Então entendo que foi um atendimento muito interessante. Conseguiu contemplar as habilidades da Gabi ao mesmo tempo que conseguiu de alguma forma dialogar com a dificuldade dela em questão de*

*expressão, questão de autonomia né, então acho que foi bom, [...]. (Márcia- educadora especial)*

De acordo com Márcia, a proposta de atendimento especializado em forma de oficina de criação de jornal se desenvolveu de forma a potencializar as habilidades demonstradas por Gabriela no que se refere ao desenho e à linguagem escrita, utilizando-as de forma a contribuir na aprendizagem de outras crianças participantes do grupo.

Percebe-se que a questão da expressão de ideias também foi um dos focos dessa proposta de atendimento, sendo que a expressão das opiniões é um dos passos para que se torne possível desenvolver sua autonomia no que se refere às questões simples no contexto escolar e social em que vive.

A educadora especial mostra que sua função na escola está para além do atendimento educacional especializado individual, adentrando a rotina da sala de aula e contribuindo no desenvolvimento das estratégias pedagógicas empregada pelos professores, relatando seu relacionamento *colaborativo* com a professora regente da turma afirmando que:

*A professora tem me passado essas situações e juntas a gente tem pensado estratégias. O que se percebe é que as questões abstratas são mais difíceis, mas no momento que ela compreende a lógica da atividade ela consegue fazer com tranquilidade. Ela mesmo diz que é importante que explique bem detalhadamente. E no momento em que entende consegue realizar todo o resto. (Márcia- educadora especial)*

A partir da fala de educadora especial se pode perceber a importância do atravessamento do trabalho com Gabriela, pois se pode perceber que esse trabalho colaborativo de Márcia tem por base o conhecimento não somente da especificidade da condição de Gabriela, mas sim, o conhecimento desse sujeito que dialoga com ela e lhe explica um possível caminho para o estabelecimento de uma relação, quer seja de conhecimento, quer seja de interpersoalidade com ela.

#### **6.2.4 Relações possíveis entre escola e família**

As relações entre escola e família serão abordadas a partir de elementos das narrativas dos sujeitos da pesquisa, destacando-se ainda na fala da educadora especial e da mãe de Gabriela. E por acreditar que ele tem um importante papel no processo de inclusão de Gabriela, destaco alguns excertos das entrevistas a fim de compreendermos esse aspecto.



A partir da narrativa de Márcia se pode visualizar a relação estabelecida entre ela e a família de Gabriela, na qual se percebe que a mãe procura estabelecer um contato constante com a educadora especial, sendo que esse contato se desenvolve a partir das inquietações da mãe no que se refere aos “desafios” que a convivência com Gabriela implica.

*Parece que ela se sente tranquila com esse atendimento, ela (Paula) às vezes me envia mensagens para tirar dúvidas, às vezes vem à escola, então me parece que ela, ela se sente mais contemplada dentro de todos os desafios que o trabalho com a Gabriela implica. Eu vejo que ela tem mais segurança, ela... parece que é um atendimento para ela também nesse sentido. Muitas vezes eu preciso fazer alguma orientação em relação a alguma questão, inclusive à questão de contar pra Gabi ela tinha autismo né, isso tudo foi conversado e ela levou a questão para a psiquiatra, pediu ajuda da psiquiatra. Eu acho que o trabalho, a própria função de educador especial é também fazer esse acompanhamento com as famílias né, dar esse suporte. (Márcia- educadora especial)*

Percebe-se, no que se refere à família, o investimento nesse contato com a escola, especialmente através desse olhar especialista da educadora especial, sendo que em um importante momento da vida da família (consciência sobre o autismo) procura tanto o olhar especializado da educadora especial e da psiquiatra. Márcia aponta ainda, a segurança e tranquilidade que esse acompanhamento possibilita à mãe, dando um suporte que essa necessita.

No próximo excerto é relatado o diálogo entre a mãe e a educadora especial de Gabriela, no qual a mãe discorre sobre como se desenvolveu a revelação do autismo à sua filha envolvendo ainda o desejo que Gabriela apresentou em contar o fato aos colegas de escola.

*Então teve um sábado de manhã, no primeiro semestre que a mãe me mandou uma mensagem e me disse: “eu contei para Gabi, ela sabe que tem Asperger e ela ficou muito feliz. [...] e nessa conversa a mãe disse que ela queria contar para os colegas[...]. Então me propus a fazer essa medição, eu falei com a professora da turma, expliquei, conversei com a Gabi [...]. (Márcia- educadora especial)*

A partir desse relato, fica evidente que o atendimento está para além de uma carga horária específica, com dias e horários de atendimento marcados, pois a partir desse fato que ocorreu em um sábado permite refletir sobre a importância da disponibilidade do atendimento do educador especial às famílias. Certamente as situações mais desafiantes, envolvendo especialmente uma criança com autismo, não têm momento marcado para acontecer e por isso, ter alguém que ofereça um suporte para esses momentos fortalece a posição da mãe tanto no que se refere ao relacionamento com a filha, quanto no que se refere ao relacionamento com a educadora especial.

A mãe de Gabriela também apresenta à educadora especial o desejo que sua filha tem em contar para a turma sobre sua condição de autista e isso possibilitou uma comunicação com a

professora da turma e com Gabriela de forma a preparar tanto o ambiente (estratégia para contar à turma) para que este momento pudesse se desenvolver de forma exitosa, quanto Gabriela para que pudesse preparar-se para este momento desafiante.

Certamente as dúvidas e inquietações no que se refere ao relacionamento com Gabriela são parte integrante do contato de sua mãe com a escola, no entanto, há espaço também para a comemoração dos momentos, que são compartilhados entre mãe, educadora especial e professora:

*Naquela noite ela aprendeu (a prender o cabelo com rabicó). Eu mandei uma mensagem para Márcia... E a Ju disse que ela estava radiante! (Paula- mãe)*

A partir dessa narrativa se pode inferir que o diálogo entre família e escola se desenvolve a partir das mais variadas situações, podendo-se inferir que este relacionamento rompe, de certo modo, a fronteira entre campo escolar e campo familiar, pois a rotina de casa acaba mesclando-se com a rotina escolar, potencializado ainda pela acolhida, na qual se pode perceber através do olhar da professora em relação ao fato ocorrido com Gabriela.

Ao observar os excertos acima citados se pode visualizar como se desenvolveu o relacionamento entre a família e a escola, sendo que esse diálogo possibilitou perceber as trocas compartilhadas constantemente entre os sujeitos. Pode-se inferir também, que esse exercício de trocas é constantemente alimentado, pois mostra uma ação e uma reação (positiva) em relação ao que é relatado para a escola. Abaixo a educadora especial mostra o quanto essa interlocução favorece o desenvolvimento de Gabriela, narrando que esta evolui em seu desenvolvimento:

*[...] a Gabi vem de uma infância com características de autismo muito marcadas e ela já é uma pré-adolescente que as características são muitos sutis, então o quanto ela evoluiu, o quanto o meio em que ela estava contribuiu para que essas características fossem sendo minimizadas, o quanto esse trabalho conjunto entre família, escola e profissionais especializados, especialistas é importante, porque ela nos mostra o quanto o ser humano pode avançar, evoluir enfim, se modificar no contexto, então, isso é muito positivo. (Márcia-educadora especial)*

Márcia aponta nesse fragmento a importância do trabalho conjunto entre escola, família e especialistas que auxiliaram Gabriela a evoluir. A partir dessa afirmativa se pode perceber que a educadora aposta no investimento de forças especializadas conjunto à família para que possam potencializar o desenvolvimento da aluna. Pode-se deduzir também através de sua fala, que o diagnóstico deve ser considerado durante o investimento sobre o sujeito, contudo, este não deve

limitar as possibilidades de investimento de acordo com o estigma<sup>8</sup>, mas sobretudo, considerar conhecer esse sujeito para então poder investir tanto em suas habilidades quanto em suas potencialidades.

### 6.2.5 Desafios e enfrentamentos da navegação

No ano de 2016 se desenvolveu a descoberta de Gabriela sobre ser autista e isso ocasionou uma série de desafios a serem superados, tanto pela escola quanto pela Gabriela e sua família. Esses desafios são narrados a partir da perspectiva dos diversos sujeitos da pesquisa como: Gabriela, mãe, e professora, por destacarem importantes aspectos desse momento. Pode-se evidenciar nesse subtema importantes desafios enfrentados até o presente momento contando ainda com previsões sobre futuros desafios que ela encontrará em seu processo de educação escolar.

Paula dá início a essa perspectiva ao lembrar as dúvidas que tinha referentes a condição de Gabriela ao se tratar do autismo:

*Eu sempre perguntava para neuro, até uma vez para a Lavinia (orientadora educacional da escola que estuda atualmente) quando que eu vou contar para ela? Como que eu vou contar? E ela dizia: tu vai vendo, se um dia tu achar necessário... (Paula- mãe)*

Conforme se pode observar na memória relatada da mãe, isso foi uma grande preocupação para ela que acabava questionando os profissionais envolvidos com sua filha a respeito de quando seria o melhor momento para lhe contar. Pode-se inferir, a partir de sua narrativa, o quanto a opinião dos profissionais especialistas possuía uma grande importância, especialmente frente ao desafio de contar-lhe que era/é autista.

Narra ainda que o que a motivou a contar à sua filha foi o momento em que Gabriela estava reclamando que não tinha amigos, achou necessário contar para ela, dizendo que isso que ela sentia era por ser autista. Nesse ponto Gabriela lembra como ficou ciente da notícia e como se desenvolveu esse momento:

---

<sup>8</sup> Ler mais em: Sobre Crocodilos e Avestruzes

*Eu estava lá na sala, lendo um livro, não tinha nada para fazer depois. Minha mãe chegou lá e decidiu que eu deveria saber que eu tinha autismo. Ela disse que autismo tem dois tipos, tem o meu tipo que é esse que as pessoas são inteligentes e tem o outro tipo que é o mais tenebroso, sei lá, mais raro assim, as pessoas ficam gritando o tempo inteiro e não falam. Ela contou... A gente foi lá no computador do escritório. Ela foi lá, explicou mais coisas ainda, que demorou uns 20 minutos pra explicar tudo[...]. (Gabriela)*

Pode-se perceber nessa narrativa que a fala da mãe de Gabriela determina sua filha como pertencente ao grupo dos “autistas inteligentes”, tornando possível inferir que essa classificação por ela determinada tem o intuito de mostrar um lado positivo em ser autista. O filme apresentado por sua mãe à Gabriela relata os desafios enfrentados por um jovem que tem autismo, e a mãe, ao ver o relato dele, afirma:

*[...] “tamo junto!”. O que ele descreve ali a respeito da alimentação, do amarrar o cadarço, a respeito dos médicos é tudo igual, porque a alimentação é restrita né, é aquilo ali e deu[...]. (Paula-mãe)*

Após a conversa com a mãe ela perguntou se poderia contar para todo o mundo e sua mãe lhe explicou que contasse para as pessoas que conviviam com ela e a partir desse momento a mãe conta que como se desenvolveu o interesse em contar para os outros relatando o diálogo que sua filha realizou tanto com sua mãe, quanto com seu irmão:

*[...]“eu posso contar para todo mundo?” Eu disse: “não todo mundo não, né. Quem convive contigo, quem é mais próximo”.*

*[...] Fernando, vou te contar uma coisa, tu sabia que eu sou uma autista? [...]. Sabe porque às vezes eu faço isso Fernando? Muito engraçado porque ela explicou.... Eu ainda não expliquei. Tudo que ela fazia e ela não sabia porquê, ela foi lá e contou para ele. Sabe porque eu me balanço, sabe porque eu pergunto as coisas? Tudo isso porque eu sou autista. Para que ele entendesse também porque ela age assim. (Paula- mãe)*

A partir desses indicativos se pode inferir o quanto esse momento em que Gabriela ficou sabendo por sua mãe, que era autista, deu um sentido para as coisas que não conseguia compreender, sendo que a narrativa da mãe destaca o quanto sua filha apropriou-se dessa especificidade a fim de que os outros também pudessem compreender sua situação e assim, possivelmente a compreendessem melhor. E isso se evidencia ainda mais na fala seguinte de sua filha. Afirma ainda que decidiu contar aos colegas de turma sobre ser autista porque

*[...] “queria que eles me conhecessem mais que... eles sentissem como é que eu me sinto. [...] “mãe então agora todo mundo vai me aceitar? ”. (Gabriela)*

A partir dessa fala pode-se perceber o interesse de Gabriela no outro, pois desejou contar para os colegas a fim de que estes, pudessem compreendê-la um pouco, mostrando um interesse em dialogar com eles.

Ainda ao ser perguntada de como se sentiu quando a mãe lhe contou sobre a notícia disse que se sentia feliz e apreensiva ao mesmo tempo.

*Eu fiquei feliz, meio preocupada. Porque quando eu descobri que os autistas não conseguem se relacionar com os outros direito, eu pensei que perderia meus amigos bem rápido assim. (Gabriela)*

No que se refere ao sentimento de felicidade, ele pode ser explicado pela possibilidade do encontro de uma justificativa “lógica” para suas experiências frustradas de relacionamento com o outro, causando uma certa tranquilidade ao encontrar uma justificativa que dê sentido para o que sente e vive. Apesar dessa felicidade, Gabriela também se apresenta apreensiva, podendo ter como causa, o medo de perder os amigos que tinha na escola, pois de algum modo percebe que ao “identificar-se” aos colegas denominando-se autista correria o risco de ser rotulada e por isso segregada de seu círculo de relações de amizade.

A mãe percebe que há uma reação positiva de sua filha no que tange sua condição em ser autista. E, a partir de seu relato se percebe um investimento nesse diálogo, no qual desmistifica a questão da diferença como algo negativo:

*Quando eu falei para ela, ela encarou assim... Ela não chorou, aquilo ali para ela foi especial, eu sou uma pessoa especial, não no sentido de especial de doente, mas no sentido de: eu tenho uma coisa diferente. Eu conversando com ela e ela disse: "eu sou uma pessoa diferente" e eu disse: "mas o fato de tu ser diferente não quer dizer que tu é uma pessoa melhor ou pior do que ninguém". (Paula- mãe)*

Destaca ainda que a diferença não deve ser considerada de modo a permiti-lhe sentir-se nem pior, nem melhor que ninguém. Essa frase coloca em cheque a dualidade dos significados que a palavra diferença contempla: o melhor e o pior. Possibilitando através de sua fala uma naturalização da diferença como algo inerente a todo o ser humano, promovendo em mim como interlocutora de sua fala, uma reflexão acerca de uma “educação heterogeneizante”, uma educação que tenha a diferença como premissa e não mais como exceção, como se desenvolveu historicamente.

Pode-se notar que a educadora especial investe nesse momento denominando-o ainda de notícia, pois esse termo evidencia o interesse dela em destacar a situação a ser vivida futuramente, promovendo um status de importância.

Os diários de campo do estágio, elaborados pela pesquisadora na prática docente também apresentam informações sobre o dia em que Gabriela compartilhou sua especificidade. No excerto abaixo se pode visualizar que a mídia visual começava a fazer sentido para as crianças enquanto o viam, pois durante o intervalo do filme duas alunas se aproximaram e questionaram a respeito do que Gabriela tinha e começaram a falar sobre algumas características presentes na condição de quem tinha Asperger. Demonstraram ter conhecimento tanto da condição de Gabriela, como da falta de conhecimento de Gabriela sobre isso.

*Quando chega o momento do intervalo [do filme] e os colegas estão indo para o pátio, [...]. Sara e Yara se dirigem à mim e Yara pergunta: ó profe, o que é que a Gabi tem?  
Estagiária: Ela tem Síndrome de Asperger, como o personagem do filme.  
Eles não gostam de surpresas?  
Estagiária: Geralmente não. Isso os incomoda.  
Sara: Mas ela não sabe né?  
Estagiária: Agora ela sabe.  
Sara: Que legal! (sorriem juntas)  
(Nota de diário de campo)*

A fala das crianças sinaliza que pelo menos alguns colegas já sabiam sobre o autismo de Gabriela e alegraram-se quando descobriram que ela já estava sabendo sobre o fato, pois não haveria mais algo encoberto, escondido, no que se refere à sua colega.

Ao final do filme a professora pergunta se Gabriela quer compartilhar alguma coisa com os colegas e ela levanta e lhes conta que tem Asperger. Após contar a notícia, a professora abre um espaço para as perguntas e as crianças começam a fazer questionamentos a respeito do das características que compõem a síndrome:

*Após (o filme) [educadora especial] pergunta para Gabi se ela quer dizer alguma coisa para a turma, ela afirma com, fazendo sinal com a cabeça. Levanta e se direciona para o lado da professora de cabeça baixa. Ao chegar ao seu lado levanta a cabeça entre sorrisos e timidez, dizendo em alto tom: “ Eu tenho Asperger! ”. Após dizer isso volta para sua classe. A professora Márcia então pergunta se quer dizer mais alguma coisa aos colegas. Gabi responde que não.  
As crianças começam a fazer perguntas para a professora e ela responde algumas e pede para Gabi responder outras. (Notas de campo)*

Percebe-se nesse excerto o reconhecimento do direito ao protagonismo de Gabriela, pois se evidencia tanto no convite para contar aos amigos quanto no convite a responder as questões da turma, promovendo nesse espaço um exercício de cidadania, ao qual a participação se efetiva através dessa interlocução entre os colegas e a estudante, sendo que

A criação de um espaço-tempo democrático para as crianças implica-se no domínio das interações sociais, atravessa o espaço cultural doméstico e familiar e articula-se com as relações intergeracionais, em todos os domínios da vida social, sustentadas no reconhecimento de uma diferença não minorizante. (SARMENTO, FERNANDES E TOMÁS, 2006. p. 153)

No que se refere à Gabriela a diferença poderia ser duplamente “menorizante”, pois ela é criança/pré-adolescente e autista, no entanto, se pode perceber que a diferença foi tratada como uma entre tantas outras características que a estudante possuía.

Com o passar do tempo Gabriela começou a modificar seu comportamento em sala, apresentando resistência em concluir determinadas tarefas. De acordo com a professora, pode-se inferir que essa resistência reside no fato em que a estudante começou a acomodar-se no comportamento típico do autismo:

*[...] esses dias eu disse: “negativo! Tu sempre fez, sempre foi tranquilo para resolver isso e nós vamos continuar tendo essa tranquilidade!”. Tipo assim, não vou me esconder atrás de um rótulo para dar a isso uma justificativa, porque isso tá muito impregnado na sociedade, abb, fulano fez isso porque tem isso, naquelas justificativas... e a gente tentou conversar com ela, dizer que não, que... como é que era a postura da Gabi aqui na escola? A postura de Gabi comprometida, realizava suas tarefas e quando tinha alguma dificuldade a gente conversava e dava tempo que ela precisava pra fazer isso e que isso não ia mudar, e ela tá bem, fazendo educação física de novo, tranquilamente e ela voltou. Ela teve momento em que meio que ela estava, não sei, usando conscientemente, eu não to julgando ela, mas talvez se acostumando, não sei, elaborando isso, também não sei. (Juliane- professora)*

Essa atitude de Gabriela pode estar evidenciando um movimento interno da elaboração de pertencimento à condição de autismo, pois a aluna, a partir da visão da professora, começou a agir conforme as características típicas do autismo como problemas com as questões motoras e tarefas escolares. A professora exige dela para que ela se dê conta de que um diagnóstico não pode definir as características de uma pessoa.

No que se refere a desafios futuros, a saída dos anos iniciais se destaca como uma forte preocupação nas narrativas tanto da professora quanto da mãe, as quais apontam:

*O que eu acho que aqui não facilita é que nós temos uma dificuldade de manter isso (olhar) até o final do ensino médio, como talvez até em qualquer outra escola, talvez no [projeto 1] a gente consiga, não sei no [projeto 2], mas o ensino médio é uma dureza só né, então não sei, talvez quando a Gabi chegar lá a gente já tenha vencido algumas situações que a gente tem vivido ultimamente e que o olhar seja sensível e acolhedor também para ela[...]. (Juliane-professora)*

*[...] será que eu vou entender o que eles vão falar? Ela já me trouxe essa preocupação dela, será que eles vão me compreender? [...].*

*Tem professor que não sabe nem o nome do aluno[...] E isso me preocupa com ela [...]. Tanto, que no ano que vem se for necessário eu vou reduzir minha carga horária, especialmente com esta função [...] do sexto ano porque eu sei que não é o mesmo modelo. (Paula-mãe)*

As configurações das etapas seguintes do ensino de Gabriela configuram-se de modo diverso ao da etapa dos primeiros anos e isso causa uma inquietação em Gabriela, em sua mãe e na professora da turma. Percebe-se ainda o tamanho da inquietação da mãe quando ela cogita a possibilidade em reduzir a carga horária para acompanhar sua filha na escola.

Pode-se inferir a partir dessas narrativas que há um grande descompasso entre as concepções de aluno e professor a partir das etapas seguintes do seu curso escolar. Acreditamos que esse futuro desafio no processo de inclusão de Gabriela reclama por uma aproximação entre os profissionais de todas as etapas do ensino a fim de promover uma verdadeira reflexão sobre a educação inclusiva.



## 7 APORTAR EM TERRA (?)

Esse trabalho é resultado de uma viagem náutica carregada de tripulantes contribuintes, que juntos me mostraram o valor de um trajeto bem viajado. Sendo que esse trajeto visava evidenciar elementos do processo de inclusão escolar de Gabriela. Com isso utilizei a expressão navegar, pois esta me remeteu aos antigos navegadores que partiam em direção a outros continentes e um dos maiores desafios desses navegadores (acredito eu) era o de planejar rotas estáveis para que suas caravelas pudessem chegar de forma segura a seus destinos. O terreno das narrativas orais não é muito estável, ou seja, desacomoda o entrevistador quando se remete às memórias pois

O trabalho da memória entra em contraste, então, com o esforço das ciências quando interpretam a história renunciando nela tomar parte quando se dedicam à tentativa de um olhar sem subjetividade que pudessem apanhar as ações sociais como conjuntura de circunstâncias positivas e exteriores, evoluindo segundo a métrica de um processo objetivo, isolável sem sujeito. A memória ao contrário, faz ver o fato a partir dos indivíduos ao mesmo tempo que reencontra neles a ascendência mais pertinente dos acontecimentos, as influências mais profundas e indeléveis de uma época. (FILHO, 1997.p. 98 e 99)

Esse excerto dá visibilidade ao grande esforço a fim de não “tomar parte” a partir das narrativas produzidas pelos sujeitos. Essa postura diante das histórias foi exercitada de modo a destacar ao leitor as visões a partir das perspectivas das narradoras, pois acreditamos na singularidade de cada processo de inclusão ao qual o narrador traz parte de si, “a recordação traz a marca dos padrões e valores mais ou menos ideológicos do sujeito, a marca dos seus sentimentos a colorir, eticamente e afetivamente a lembrança, traz a marca de sua inteligência a encontrar razões do passado” (FILHO, 1997.p. 99). Por isso acreditamos que essas narrativas juntas puderam estabelecer um modo único de compreender o processo de inclusão escolar de Gabriela, enriquecendo-o com lembranças públicas e privadas, promovendo assim um rico olhar para essa rica experiência.

Percebemos ainda que a familiaridade com os sujeitos da pesquisa possibilitou um enriquecimento das produções narrativas. Sendo que ao relembrares experiências evocavam os participantes desses momentos, permitindo ainda que as experiências extrapolassem a mera descrição dos fatos, refletindo consigo e com suas próprias trajetórias escolares. Ao longo desse trabalho pudemos observar as proposições de Jovchelovitch e Bauer(2000. p. 98) no qual indicam em sua produção uma série de indicações que devem ser consideradas durante a pesquisa:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/ interpretações particulares do mundo.

As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: Elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

As narrativas estão sempre inseridas em um contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Essas proposições foram um desafio, pois não permitiram um diálogo com os pesquisados sem considerar o seu entorno, o valor da experiência para cada um, o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Nesse trabalho em específico, a narrativa permitiu um diálogo com as lembranças dos sujeitos presentes no processo de inclusão escolar de uma aluna, destacando a participação de cada um nesse entorno. Possibilitou também, aos entrevistados, um repensar quer seja sobre a prática pedagógica, quer seja sobre a vivência da rotina escolar (olhar interno e olhar externo).

A partir dos olhares das colaboradoras da pesquisa evidenciou-se as importantes contribuições que a família fez ao longo da trajetória de vida de Gabriela, perpassando pela busca de diagnósticos, investimentos em tratamento e investimento em diálogo diário. Ressalto aqui o papel que a mãe exerce estabelecendo modos de convivência valorizados pela sociedade, tais como a empatia e o diálogo, promovendo assim para Gabriela um modo de ser sujeito no mundo.

Com as narrativas da mãe, professora e educadora especial foi possível observar o quanto Gabriela foi se modificando ao longo de sua trajetória escolar, distanciando-se das características típicas do transtorno de espectro autista, respondendo melhor às situações adversas da vida que vão surgindo, como um atraso de alguém, expressar oralmente situações que a estão incomodando, inter-relacionar-se com os colegas, destacando ainda a questão do trabalho em grupos, como sendo uma das atividades preferidas em sala de aula. Essa evolução de Gabriela revela o quanto ela como qualquer outro ser humano podem evoluir se houver alguém que acredite e invista neles.

Ainda no que se refere ao investimento da família na criança com autismo, se percebeu que o relacionamento da família com as educadoras da escola proporcionou uma valiosa troca

entre essas duas esferas, possibilitando à família e à escola uma troca de percepções a respeito de Gabriela dentro e fora da instituição, possibilitando um afinamento de posturas frente às habilidades e potencialidades dela. Tendo como ponto de partida não o diagnóstico que Gabriela apresenta, mas as características observadas através dos olhares de mãe e educadoras, demonstrando considerar a Gabriela, como um sujeito que possui características tão diversas como as de outras tantas crianças e por isso merecedora de um olhar respeitoso e cuidadoso com sua aprendizagem. A ação pedagógica das professoras e mãe corroboram com a afirmação de Lüdke apud Bosa ao qual afirmam o quanto um comportamento contrário ao apresentado pela mãe e educadoras é algo comum nas salas de aula, ao quais observam mais os comprometimentos do que as potencialidades apresentadas pelos alunos.

Grande parte dos conhecimentos sobre o autismo, mais especificamente ao que se refere ao campo da educação, baseiam-se nos fatores relacionados com os comprometimentos dessas crianças e não com as possibilidades que estes estudantes poderão vir a apresentar. (2011. p. 12)

Acreditamos assim como as professoras de Gabriela, que o foco do professor deve se centrar no acompanhamento constante de seu aluno, analisando constantemente sua prática pedagógica a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa para ele. Não é possível se pensar essas práticas sem pensar nas concepções de avaliações que transitam no universo escolar, pois ainda se percebe sua concepção como sendo um fim em si mesma e não como um processo de acompanhamento desse aluno. O caso de Gabriela aponta seu êxito escolar graças a pelo menos um motivo: o comprometimento da professora com o seu processo de aprendizagem. E como a palavra mesmo significa, processo, quer dizer algo que está em permanente construção. Uma educação só tende a ser inclusiva na medida em que o professor, mediador de aprendizagem, faça efetivamente a mediação, considerando-a como um processo constante de investimento, de energia. Eis, a um dos maiores desafios da carreira docente de todos os tempos.

Outro importante elemento do processo de inclusão de Gabriela é a oferta de um currículo diferenciado dos anos iniciais que ela frequenta pois este trabalha tanto saberes escolares quanto saberes culturais, promovendo assim que a estudante ora participe das atividades para desenvolver suas habilidades, ora participe de atividades que desenvolvam suas potencialidades. Implica também a uma maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa que assegurem que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes propostas e alternativas quanto às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino. Implica também o desenvolvimento de um currículo

que seja significativo para todas os meninos e meninas e não somente para àquelas que pertencem às classes e culturas dominantes. Trata-se, em definitivo, de avançar a uma educação para todos, com todos e para cada um. (GUIJARRO, 2005,p.13)

Concluo afirmando a relevância dessa viagem para mim, pois me possibilitou conhecer um pouco mais sobre o campo da educação especial e processos de inclusão escolar, bem como descobrir a beleza das narrativas dentro do processo de constituição do ser humano. Contudo, ainda não sinto que aportei no destino final dessa viagem, pois as possibilidades de aprofundamento no que tange às contribuições narradas são inúmeras e sinto-me com uma inquietude que me instiga a ir mais a fundo a fim de qualificar a escuta das vozes que contribuíram com minha compreensão sobre os processos de inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: Falando de diferenças físicas, preconceito e superação. In: AQUINO, Julio Groppa et al (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 24/09/2016

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.35ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p.

BRASIL. María Rosa Blanco Guijarro. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**: Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. 180 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. 19 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. 5 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso: 30/10/16. 3 p.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 28 Supl I, p.47-56,2006.

BRIZOLLA, Franceli. Implantação de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul: Memória e trajetória IN: **Escolarização e deficiência: Configurações nas políticas de inclusão escolar**. BAPTISTA, Cláudio Roberto(Org). São Carlos. Marquezine e Manzini. ABPEE. 2015. 305 p.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David et al. **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.

GODOI, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais in **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE- Revista de Administração de Empresas, São Paulo, V.35, n. 2, p. 57-63, 1995

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.90-113

LÜDKE, Jaqueline Prates Rocha. **Autismo e inclusão na educação infantil:** Um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Cap. 1.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com autismo em relações:** Educação e modos de interação. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Cap. 3.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, David et al (Org.). **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 141-160.

TUCHMAN, Roberto F. et al. Onde estamos: Visão geral e definições. In: TUCHMAN, Roberto F. et al. **Autismo:** Abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 17-34. Tradução: Denise Regina de Sales.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 28/09/16

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J.. Examinando crenças e expandindo noções de normalidade. In: VALLE, Jan W.; VALLE, Jan W. **RESSIGNIFICANDO A DEFICIÊNCIA:** Da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: Penso, 2014. Cap. 3. p. 59-73. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e Memória. In: NOVAES, Adauto et al (Org.). **O olhar.** 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 95-124

MANTOAM, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-210.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J.. Selecionando abordagens e ferramentas de ensino inclusivo. In: VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **RESSIGNIFICANDO A DEFICIÊNCIA:** Da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014. Cap. 5. p. 94-121. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues.

## APÊNDICE – A



### Termo de Consentimento Informado Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação

Eu \_\_\_\_\_, estou sendo convidada a participar da pesquisa de campo relativa ao trabalho de conclusão do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse trabalho será realizado pela aluna Tamara S. da Rosa<sup>9</sup>, com o acompanhamento de suas professoras orientadoras Daniele Noal Gai e Tasia Fernanda Wisch. A pesquisa visa apontar alguns diferentes modos de se perceber o processo de inclusão escolar através dos sujeitos desse contexto, envolvendo as narrativas de familiares, professoras e o próprio sujeito que inspirou essa pesquisa.

Sei que minha participação se dará em forma de entrevista e esta poderá ser abandonada a qualquer momento, sem que haja prejuízo algum a mim ou à escola. Também sei que a gravação da mesma será utilizada somente pela pesquisadora e não será divulgada em momento algum fora do contexto da pesquisa.

Fui esclarecida que o resultado da pesquisa será apresentado à banca examinadora do Trabalho de Conclusão do Curso, assim como poderá ser publicado em forma de artigos científicos. A pesquisa será disponibilizada a mim e a escola para que possamos acessá-la.

Sei que minha participação é livre, voluntária. Com isso, poderei fazer perguntas a respeito da pesquisa a qualquer momento ou deixar de participar da mesma.

Declaro que estou ciente, fui esclarecida sobre a pesquisa e concordo em participar.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

<sup>9</sup> Contato: 51- 93124987

**Termo de Consentimento Informado**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Faculdade de Educação**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre os múltiplos olhares acerca da inclusão escolar. Seus pais permitiram que você participe. Quero saber quais aspectos são importantes para a tua vida como estudante aqui na escola. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola, onde a pesquisadora desenvolverá uma entrevista contigo. Para isso, será usado um roteiro de entrevista, bem como um gravador para poder lembrar bem o que disseste.

Caso aconteça que fique com alguma dúvida, você pode me procurar pelo telefone: 51-93124987 da pesquisadora Tamara S. da Rosa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa podem ser publicados, mas sem identificar o seu nome ou de alguma outra pessoa que você citar. Quando concluir a pesquisa, se você desejar, posso relatar para você ou para a escola as conclusões.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa que tem o objetivo de compreender os processos inclusivos de uma estudante com Asperger a partir de diferentes narrativas envolvendo as três dimensões: escola, família e o próprio sujeito da pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, que ninguém ficará irritado. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora