

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS LITORAL NORTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALINE DREYER CARNEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ALUNO COM AUTISMO NO
CONTEXTO DA ESCOLA**

Tramandaí

2022

ALINE DREYER CARNEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ALUNO COM AUTISMO NO
CONTEXTO DA ESCOLA**

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

Orientadora: Prof. Dra. Rejane Ramos Klein.

Tramandaí

2022

CIP – Catalogação na Publicação

CARNEIRO, Dreyer Aline
Práticas Pedagógicas Voltadas ao Aluno Com Autismo no Contexto
da Escola / Aline Dreyer Carneiro. -- 2022.
61f.
Orientador: Rejane Ramos Klein.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Licenciatura em Pedagogia,
Tramandaí, BR-RS, 2022.

1. Autismo. 2. Inclusão Escolar. 3. Práticas pedagógicas. I. Klein, Rejane
Ramos, orient. II. Título.

ALINE DREYER CARNEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ALUNO COM AUTISMO NO
CONTEXTO DA ESCOLA**

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

Orientadora: Prof. Dra. Rejane Ramos Klein.

Data de aprovação: 08 de dezembro de 2022.

Banca examinadora

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein - Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

Profa. Graciele Marjana Kraemer

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

Profa. Eliane da Costa Pereira de Menezes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

DEDICATÓRIA

Para Lucas Henrique S. Criança a quem eu pude aprender muito mais do que eu poderia ensinar... E o maior aprendizado foi a resiliência!

AGRADECIMENTOS

Devo agradecer a muitas pessoas pela realização deste trabalho: à minha amada irmã Letícia Dreyer Carneiro, que sempre foi minha referência de autonomia e dedicação nos estudos. Agradeço também aos meus pais, Luiz Carlos Castilhos Carneiro e Elaine Dreyer Carneiro, principalmente à minha mãe Elaine que sempre observou meu *hobbie* de recortar papéis durante a infância e dizia que eu seria professora.

À Lidiane Maria Fagundes, professora na instituição onde fui monitora escolar no município de São José do Hortêncio durante os anos de 2019 e 2020.

Retribuo também a minha gratidão, ao amigo Rodrigo Rosendo Jelinek, que realizou tradução em língua estrangeira do resumo desta monografia.

Aos anos de estudo na UFRGS Campus Litoral Norte (Pólo Acadêmico Arroio dos Ratos). Aos docentes, tutores e colegas de graduação, que me deram suporte para minha construção como Pedagoga. A Professora Dra. Rejane Ramos Klein, a qual foi minha orientadora, por me ajudar na construção deste Trabalho de Conclusão de Curso. Este TCC não teria sido escrito sem a participação de todos.

Quando o sinal tocou, percebi que o menino não queria entrar na sala. Ele ficou abraçado na sua mãe, chorando e gritando. E eu atento ao que acontecia, quase me atrasei. Eu passei por ele e logo entrei na sala cumprimentando a professora e pensando naquela cena (PSCHICHHOLZ, 2019, p. 10).

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar como as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com Autismo no contexto escolar vêm sendo desenvolvidas. Para isto foi realizado inicialmente um estudo sobre as orientações políticas que abordam a inclusão de alunos com autismo no contexto escolar. Posteriormente, optou-se como metodologia a realização de um estudo de caso a respeito de um aluno com suspeita de autismo matriculado numa escola de Ensino Fundamental localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os dados foram constituídos por meio de Entrevista (via google forms) com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a professora regente. Além disso, realizou-se observação do aluno em sala de aula. Tomou-se ainda como análise o caderno do aluno e o Plano Individualizado desenvolvido pela professora do AEE. A partir desse conjunto de materiais foi possível construir três eixos de análises: a) identifica-se como o autismo é evidenciado nas políticas de inclusão escolar a fim de orientar o trabalho pedagógico do professor dos anos iniciais; b) analisa-se quais tipos de práticas docentes têm sido possíveis hoje no contexto da escola que possibilite ao aluno com autismo estar incluído nesse contexto; c) visualiza-se os desafios em relação a práticas docentes no que se refere às aprendizagens das crianças vistas como possibilidades e não como problemas. Desse modo pode-se concluir que o trabalho de intervenção conjunta entre a professora do AEE e a professora de sala de aula desse aluno ainda é algo desafiador que precisa ser construído no contexto da escola. Identifica-se que, por um lado o autismo passa a ser considerado nas políticas a partir de uma mobilização social a fim de garantir direitos às pessoas autistas serem incluídas a partir de uma visão mais clínica e patológica sobre o sujeito por meio de normativas que incidem sobre as escolas e os professores para uma exigência de um laudo clínico aos estudantes que se enquadram nas características pré-definidas pelo último manual de saúde (DSM). O ciclo de codependência entre as políticas públicas educacionais e a prática educativa baseada no diagnóstico precisa ser problematizado.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão Escolar. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This present capstone project has the goal of analyzing how pedagogy practices revolving around the student with autism disorder in the school context have been developed. For such, a study was initially started about the political orientations that approach the inclusion of students with autism in the school context. Posteriorly it was decided as methodology a case study regarding a student suspecting of autism disorder registered in a basic level school located in the metropolitan region of Porto Alegre/RS. The data was built through interview (via google forms) with the teacher from Specialized Educational Attendance (SEA) and the regent teacher. Furthermore, the student was observed in the classroom. Were also objects of analysis the student's notebook and the individual plan developed by the SEA teacher. Through this set of materials it was possible to build three analysis center lines : a) It is identified how the autism disorder is evidenced in school inclusion policies in order to orient the teacher's pedagogic work in the early years; b) it was analyzed which types of practices have been possible in the school context that allow a student with autism disorder to be included in the context; c) it is viewed the teaching practices referring to children's learning as possibilities and not problems. This way, we can conclude the conjoint intervention job between SEA's teacher and the student's classroom teacher is still something challenging that needs to be built in the school context. It is identified that, on one hand the autism disorder gets to be considered in policies through a social mobilization in order to grant rights to autism disorder-suffering people to be included through a clinic and pathologic view over the subject, through regulations that apply over school and teachers for the requirement of a clinical report to students that fits in the characteristics predefined by the last manual of mental healthcare (DSM). The cycle of codependency between public educational policies and the educational practice based in the diagnoses needs to be problematized.

Keywords: Autism. School inclusion. Pedagogical practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividades do caderno de Davi	45
Figura 2 – Atividades copiadas do quadro pela monitora	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trajetória das Políticas da Educação Especial e Inclusiva	20
Tabela 2 – Trajetória das Políticas Sobre Autismo	24
Tabela 3 – Revisão de Literatura.....	32
Tabela 4 – Descrição dos Procedimentos Metodológicos.....	34
Tabela 5 – Quadro de análise do Plano de Atividades do AEE.....	38
Tabela 6 – Quadro de análise da entrevista com a professora regente.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DSM-5	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIA	Capacitação Educação Inclusiva Acessibilidade Especializado
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEB	Técnica em Educação Básica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 Construção do problema de pesquisa	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	19
2.1 Marcos Históricos da Educação Especial	19
2.2 Autismo e as políticas educacionais e de inclusão	23
2.2.1 Caracterização do Autismo como Transtorno do Espectro Autista	26
2.3 Problematizações sobre o diagnóstico: constituição dos alunos com autismo e as práticas de in/exclusão	29
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	31
3.1 Procedimentos Metodológicos	33
4 PRÁTICAS INCLUSIVAS VOLTADAS PARA O ALUNO COM AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	36
4.1 Autismo e as políticas de inclusão escolar que orientam o trabalho pedagógico	36
4.2 Práticas inclusivas e as estratégias pedagógicas com o aluno com autismo	40
4.3 Desafios às práticas docentes e as possibilidades de aprendizagens dos alunos	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO	56
ANEXO 2 – TCLE - PARTICIPANTE	57
ANEXO 3 – TALE - MENORES	59
ANEXO 4 - MODELO DE PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	60

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda sobre como as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com autismo no contexto escolar vêm sendo desenvolvidas. Nesta pesquisa será problematizada a importância das orientações do DSM-5, relacionado com a Política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), e com as normativas de inclusão de alunos com autismo.

Pode-se dizer que esse trabalho tem como hipótese apontar que existem muitos avanços em relação à política, mas ainda desafios enormes no que tange a dimensão pedagógica na prática escolar. As orientações políticas pautam-se pelo campo clínico e acabam orientando práticas que muitas vezes excluem os alunos, pois para que eles possam ser considerados público-alvo das políticas de inclusão tem-se dito uma única verdade sobre quem são esses sujeitos.

O universo da Educação de modo geral é muito importante e instigante para todos/as profissionais que estão iniciando sua caminhada na escola. A minha primeira experiência proporcionou-me muitas inquietações para ampliar a visão acerca dos alunos e das diferenças que eles apresentam.

Como todo o início de caminhada profissional docente, surgiram dúvidas e preocupações de como aconteceriam os processos de acolhida de todas as crianças na escola, mas especialmente uma delas, que apresentava características de autismo.

Me preocupei inicialmente com a forma que poderia lidar com essas crianças e como a escola poderia contribuir para que a minha prática pudesse considerar o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos que apresentam desafios para aprender.

Tomando como base essas experiências anteriores é que o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consiste em uma investigação que considera as estratégias utilizadas pela escola como um todo em relação aos alunos com autismo, focando nas questões relacionadas às práticas pedagógicas.

Foi desenvolvida uma pesquisa a partir de um estudo de caso sobre um aluno com suspeita de autismo¹, considerando como campo de pesquisa uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

¹ O termo “suspeita” é utilizado nessa pesquisa porque o aluno investigado não tinha um diagnóstico clínico apontando para autismo. Há apenas uma indicação das características que ele apresenta no contexto da escola. A necessidade de um diagnóstico na escola será problematizada nos capítulos a seguir.

1.2 Construção do problema de pesquisa

O problema de pesquisa se constituiu por diferentes movimentações que são: a busca por revisão de literatura e por fundamentação teórica para delimitar o tema escolhido; as inquietações que trazia das experiências que tive no contexto escolar, os estudos e as discussões realizados no decorrer do curso sobre esse tema que envolve o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; a definição da metodologia para ir realizando uma aproximação com o campo de pesquisa e poder assim coletar os dados que seriam analisados.

Tudo isso possibilitou a formulação desse problema de pesquisa que apresento a seguir: como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico na sala de aula com uma criança com autismo no ensino regular e em outros espaços da escola? Quais tipos de práticas docentes têm sido possíveis hoje no contexto sala de aula e escolar no EF em relação ao aluno com autismo? É possível visualizar os desafios em relação às aprendizagens das crianças como possibilidades e não como problemas? Há possibilidades de transformar as dificuldades apresentadas pelas crianças em propostas pedagógicas que atendam às suas necessidades?

Estas questões foram buscadas a partir dos movimentos descritos acima, que agora narro com mais detalhamento a partir da justificativa da escolha por esse tema.

O tema deste trabalho se justifica devido ao período em que trabalhei por dois anos e três meses como monitora de um aluno com autismo, onde comecei a questionar algumas práticas voltadas a ele. Percebi que o olhar que muitas vezes se tinha em relação a esse aluno era por vezes capacitista quanto a sua capacidade para aprender.

Essa visão parece restringir, limitar e até mesmo impedir as possibilidades do aluno no sentido tanto de suas relações em sala de aula quanto as possibilidades para aprender. Conjuntamente a esta experiência, as disciplinas estudadas durante a graduação, como Psicologia da Educação contribuíram na decisão desta temática.

O componente curricular de Psicologia da Educação, trouxe principais teorias científicas acerca do modo como ocorre a aprendizagem humana, onde pudemos analisar as contribuições para a compreensão dos processos educativos e o trabalho docente.

Um dos autores que foram estudados no curso sobre a educação especial é Vygotsky. Suas contribuições são fundamentais para pensarmos sobre as práticas docentes em relação aos alunos em processo de inclusão na escola. Sua teoria permite pensar acerca do processo educacional de alunos com deficiência de forma mais ampla nos fazendo apostar na intervenção do professor de modo adequado, mostrando caminhos que consideram o contexto em que se insere esse aluno para além das questões individuais, mas ampliando para o social.

No estudo de Costa (2006) acerca da contribuição do trabalho de Vygotsky (1989) para a educação especial, a autora explica que os problemas podem ser uma fonte de crescimento. A capacidade de superação só é possível se for realizada em interação com fatores ambientais e sociais, pois o incentivo para o desenvolvimento ocorre na articulação entre fatores externos com os internos. Para o autor o contexto sociocultural tem um papel muito importante nesse processo.

A perspectiva Vygotskiana defende que todas as crianças podem aprender e se desenvolver, contudo para o processo de ensino e aprendizagem precisa ser organizado considerando as diferenças dos sujeitos, as quais não são intrínsecas a eles.

Considerar o autismo, por exemplo, implica em atuações pedagógicas e práticas de intervenção que demandam um olhar diferenciado para o aluno, bem como recursos metodológicos que possam possibilitar que ele aprenda. (COSTA, 2006) Esse olhar se pauta no contexto sociocultural, o qual segundo Costa (2006), precisa de determinados estímulos:

Os processos de estímulos contribuem para que a criança com deficiência desenvolva sua percepção de mundo e interação social, com a ajuda de recursos especiais e adequados, para que este indivíduo possa desenvolver-se socialmente (COSTA, 2006, p.234).

O tema dessa pesquisa nasce a partir dessas inquietações sobre o tema do autismo. Visualizo como uma responsabilidade que exige um olhar diferenciado, procedimentos pedagógicos, cuidados na relação que estabelecemos com as crianças autistas e em relação aos demais alunos da turma para não interferir negativamente nessas relações, em seus interesses, desejos e aprendizagens.

A partir dessa vivência, fui percebendo a necessidade de investigar quais os tipos de práticas são possíveis de serem realizadas em uma turma com um aluno autista, pois os desafios existentes em relação às aprendizagens das crianças com autismo podem deixar de ser visualizados como problemas, tornando-se possibilidades, isto é, enxergar a possibilidade transformar as singularidades apresentadas por esses alunos em propostas pedagógicas que atendam às suas necessidades e beneficiem conjuntamente os demais educandos.

Ao observar a dinâmica dos professores em uma turma ao qual frequenta um aluno autista, dificilmente as peculiaridades desse aluno são bem recebidas, pois na maioria dos casos, são tomadas como problemas. Caso o aluno possua laudo clínico, o professor considera mais fácil para fazer adaptações curriculares, a fim de que o aluno dentro de sua capacidade desenvolva a sua aprendizagem.

Contudo, sabemos que nem todos os alunos apresentam o laudo e ainda assim, precisamos nos perguntar se o laudo deveria ser determinante para que adaptássemos nossas práticas de forma a que os alunos com alguma deficiência pudesse aprender. As formas do estudante se manifestar ainda permanecem e seguem sendo tratadas como um problema, dificilmente ocorrendo uma mudança na dinâmica de ensino que contemple a todos os alunos da turma.

Problematizando esse contexto, decidi realizar a pesquisa tendo como foco as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com autismo no contexto escolar respaldando-me no referencial teórico para explicar o autismo e na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 para compreender como vem sendo orientada as práticas pedagógicas inclusivas para esses sujeitos.

Para o andamento deste trabalho precisei posicionar-me com uma postura cautelosa, pois houve a necessidade de levar em consideração que estas análises foram realizadas em um curto período de contato com a realidade do aluno, bem como uma busca por documentações referentes a esse aluno, que registram e datam sua bagagem histórica, cultural, social, e, também, a forma como a família e escola lidam com esses aspectos é sempre uma questão muito delicada.

Para poder enxergar as possibilidades de práticas pedagógicas voltadas ao aluno autista realizei um estudo de caso, que teve como base os dados da escola municipal de uma rede de ensino na região metropolitana de Porto Alegre e as suas ações relativas ao atendimento a um aluno² em específico que encontra-se no segundo ano do Ensino Fundamental.

A busca de patologização de comportamentos singulares tem causado aumento de casos de alunos diagnosticados, com Transtorno do Espectro Autista em muitas instituições escolares, torna-se uma questão cada vez mais preocupante, devido a necessidade dos laudos das crianças que apresentam características de autismo, fazendo com que a escola exigia um laudo médico das famílias.

A utilização do termo autista tem sido uma escolha dos pesquisadores que resistem a aplicação das características diagnosticadas propostas pelo termo “espectro” e que tem produzido por sua vez o alargamento da produção diagnóstica da infância.

Na escola regular, percebe-se muitos desafios aos educadores, no sentido de se organizarem de maneira que o trabalho pedagógico possa atender às necessidades específicas

² Este aluno terá o nome fictício de Davi para atender a dimensão ética da pesquisa de preservar a sua identidade.

da criança que apresenta características da síndrome do autismo com objetivo de proporcionar a elas desenvolvimento e aprendizagem.

Embora o direito à educação desses sujeitos é garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº /96, entre outros outros documentos normativos percebo como não suficiente a implementação de políticas educacionais que tem o intuito de favorecer a inclusão deste público-alvo, pois é notório a necessidade concretizar esses direitos através das ações pedagógicas que demonstram a identificação com a causa inclusiva.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico na sala de aula com uma criança com autismo no ensino regular escolar, considerando a proposta de inclusão da escola.

Como objetivos específicos pretende-se: a) Identificar como o autismo é evidenciado nas políticas de inclusão escolar a fim de orientar o trabalho pedagógico do professor dos anos iniciais; b) Analisar quais tipos de práticas docentes têm sido possíveis hoje no contexto da sala de aula e escolar no EF que possibilite ao aluno com autismo participar dos processos de aprendizagem; c) Visualizar os desafios em relação à prática docente no que se refere às aprendizagens das crianças vistas como possibilidades e não como problemas.

Considerando essas notas introdutórias apresento em linhas gerais a organização do texto que apresenta a pesquisa realizada. No capítulo um introduzi os caminhos trilhados para a formulação do problema de pesquisa. No capítulo dois, abordo sobre os fundamentos teóricos sobre a educação especial e inclusão. No capítulo três descrevo os caminhos metodológicos onde fica explícito como foi constituindo o corpus de análise dessa pesquisa. No capítulo 4, "Práticas inclusivas voltadas para o aluno com autismo: desafios e possibilidades" desenvolvo as análises organizadas em 3 eixos: 1) identifica-se como o autismo é evidenciado nas políticas de inclusão escolar a fim de orientar o trabalho pedagógico na escola e a atuação do professor dos anos iniciais; 2) analisa-se quais tipos de práticas pedagógicas docentes têm sido possíveis hoje no contexto da sala de aula; 3) visualiza-se os desafios em relação a práticas docentes no que se refere às aprendizagens das crianças vistas como possibilidades e não como problemas. Por fim, apresenta-se no capítulo 5 as considerações finais, retomando o percurso trilhado e apresentando questões que podem contribuir para novos estudos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Aproxima-se nessa pesquisa da maioria das produções teóricas que abordam o autismo no contexto escolar de modo reflexivo sobre os processos de in/exclusão dos alunos autistas. São aquelas que problematizam as questões clínicas e normativas que por um lado, garantem o direito desses sujeitos de estar na escola, identificando esses alunos como autistas para poder buscar por atendimentos de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem, e, por outro lado, tensionam esse diagnóstico, essa marca no aluno que muitas vezes acaba negando suas possibilidades de aprender e deixando assim, em segundo plano a intervenção pedagógicas.

Os processos de inclusão no âmbito escolar, por vezes podem se limitar apenas a teorização ou a problematização, mas compreendo que a dificuldade de pensar em estratégias pedagógicas voltadas a esses alunos se dá pelas diversas peculiaridades, que por essa questão, a mesma estratégia não seria eficiente a todos os sujeitos com autismo.

Daí surge a necessidade de a escola garantir o diálogo sobre o tema e buscar junto ao professor se aproximar do aluno, para conhecê-lo e identificar as formas que o ensino e aprendizagem que poderão fazer sentido para ele, sem se restringir apenas as etapas burocráticas de inclusão. O ponto de partida para o preenchimento das lacunas existentes para essas práticas pedagógicas, está exatamente na relação entre professor e aluno e o coletivo da escola.

Dessa forma, divido este capítulo em três eixos: no primeiro Marcos Históricos da Educação Especial, no segundo Autismo e as políticas educacionais e de inclusão e no terceiro Problematizações sobre o diagnóstico: constituição dos alunos autistas e as práticas de in/exclusão.

2.1 Marcos Históricos da Educação Especial

Início esta seção abordando alguns marcos legais e históricos a fim de identificar como o autismo é evidenciado nas políticas de inclusão no âmbito da escola. De acordo com Provin (2015) às políticas de inclusão foram/são necessárias para que se avançasse em termos de inclusão em nosso País. Contudo, a autora destaca que é necessário não esquecermos de que as políticas por si só não garantem a inclusão.

Embora seja importante conhecer os documentos legais e suas contribuições para o processo de educação inclusiva, é importante destacar que as legislações não indicam formas mais específicas de planejar, avaliar e acompanhar esses alunos na escola. É preciso que a

escola, enquanto coletivo de professores, se aproprie dessas diretrizes mais gerais e a partir delas desenvolvam propostas inclusivas.

O modelo educacional voltado a pessoas com deficiência teve muitas modificações ao longo das décadas, mas foi principalmente na década de 1990 que o movimento da inclusão escolar passou a ganhar força, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde houve o início da mobilização que tinha como objetivo de alcançar os grupos que eram considerados excluídos.

Posteriormente, a Declaração de Salamanca fortalece ainda mais essa mobilização, pois ela é resultado de um encontro entre vários países na Espanha, no ano de 1994, na ocasião foram definidos princípios, políticas e práticas para a área da Educação Especial, que envolvia os sujeitos com deficiência. Esses são marcos históricos, que culminaram com orientações legais e contribuíram para a necessidade emergente da inclusão de todos hoje (PROVIN, 2015, p.33).

Para uma melhor compreensão dessas mudanças históricas, foi elaborada uma linha do tempo, descrita no quadro abaixo com os principais marcos legais internacionais e nacionais que fomentaram as políticas, diretrizes e decretos para a Educação Especial e Inclusiva no Brasil:

Tabela 1 – Trajetória política da Educação Especial e Inclusiva

Título	Descrição
Constituição Federal (1988)	Estabelece igualdade no acesso à escola. O Estado deve ter atendimentos especializados, de preferência na rede regular de ensino.
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990)	Afirma que é dever da família, tratando como dever dos pais ou responsáveis a matrícula dos filhos na rede regular de ensino.
Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)	Trata a Educação como Direito Universal, reforçando que todos devem ter acesso à educação e direito de aprender na escola.
Declaração de Salamanca (1994)	Define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influenciou na criação de políticas públicas de educação no Brasil
Política Nacional de Educação Especial (1994)	Esta Política condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar “os alunos ditos normais”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (1996)	É atribuído às redes o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos alunos.
Convenção de Guatemala (1999);	Reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na	O atendimento escolar desses alunos passa a ter início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial

Educação Básica (Resolução CNE nº 2/2001)	sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003)	A Inclusão se difunde – O MEC cria este programa visando o Direito à diversidade, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	Direitos Iguais – Aprovada pela ONU, estabelece que as PCD tenham acesso ao ensino inclusivo.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Tem o objetivo de 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.
Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2015 - Lei Brasileira da Inclusão (LBI) - Prevê os direitos das pessoas com deficiência.	Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à ...

Fonte - adaptado a partir de PROVIN (2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de (BRASIL, 2008) materializa esse conjunto de documentos que apontam para o deslocamento da Educação Especial para a Educação Inclusiva. Vão mostrando a necessidade de tratar não somente das crianças com deficiência, ampliando o olhar para a questão das diferenças e diversidades na escola. A pessoa que tem deficiência segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é considerada como:

[...]aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Nessa perspectiva, podemos visualizar que a deficiência, precisaria ser compreendida a partir de outro campo de saber, não apenas a concepção médica. Segundo Carvalho (2012), a concepção sociológica da deficiência é importante para que não tomemos os sujeitos apenas pelo viés da deficiência como patologia, passando a ser representado na sociedade como “incapaz”.

As Políticas de inclusão vão produzindo uma codependência dessa visão mais clínica e patológica sobre o sujeito através de normativas que fazem com que as escolas e os professores passem a exigir um laudo do aluno para compreender mais sobre ele e para desenvolver uma proposta pedagógica adequada a esse sujeito. As políticas de inclusão são fundamentais para garantir direitos iguais a todos os estudantes, mas devemos estar atentos a esse paradoxo, ou seja, elas também vão produzir exclusões.

Para a construção dessas práticas pedagógicas inclusivas Klein e Provin (2015), propõe um exercício de olhar diferenciado a esses alunos, questionando as “verdades únicas” trazidas pelos diagnósticos clínicos. Olhar para as diferenças dos sujeitos é importante, mas ao mesmo tempo, é também necessário, desnaturalizar certos saberes que estão inscritos e que definem as identidades dos mesmos e as próprias maneiras de pensar e agir para desenvolver práticas inclusivas.

Portanto, cabe a nós, como docentes, conhecer essas políticas a fim de poder problematizar e construir espaços para as práticas mais inclusivas no contexto escolar. Os documentos explicam que a educação especial, deve ocorrer na escola comum do ensino regular como um direito garantido a todos e que aconteça em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Por esse motivo que a referida documentação afirma que a educação especial é modalidade transversal, devendo perpassar todos os modos, níveis, etapas e modalidades da educação. A definição de educação especial apresentada pelas diretrizes é a seguinte:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008 p.11).

A política do qual institui o atendimento educacional individualizado (AEE) vai dando as condições para que a inclusão ocorra nas escolas. O atendimento educacional especializado (AEE), conforme a Política nacional, é que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de suprimir as barreiras para promover a absoluta participação dos discentes com deficiência. Esse documento tem a finalidade complementar a escolarização desses sujeitos, isto quer dizer que não substitui a frequência na escola, devendo ocorrer no contraturno escolar, de preferência na mesma instituição. Porém, precisamos analisar como esse Atendimento vem sendo construído na escola e o quanto ele tem contribuído para que práticas de inclusão ocorram.

A ação política, social, cultural e pedagógica, que rege a Política Nacional De Educação Inclusiva, trata-se de um movimento mundial, que se articula em prol da inclusão, dando-se através de atos que abraçam os direitos de todos os alunos permanecerem juntos, sem discriminações no mesmo espaço, para aprender e participar, como todas as pessoas.

Nesse sentido, a educação inclusiva é firmada por paradigmas educacionais, no qual está sustentada na concepção de direitos humanos, que flexiona a igualdade e diferencia como valores inseparáveis. Ao contextualizarmos as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, percebe-se a existência de um avanço relacionado com a ideia de equidade formal. No entanto, pensando cada vez mais nas especificidades da inclusão, trazidas pelos diagnósticos clínicos, precisamos também considerar a visão social da deficiência. A seguir aborda-se sobre o autismo em relação às políticas para em seguida problematizar a necessidade de pensarmos para além do diagnóstico.

2.2 Autismo e as políticas educacionais e de inclusão

Além das políticas de inclusão mais amplas, nesta seção apresento as políticas específicas voltadas aos de alunos autistas, buscando possibilidades de compreender a inclusão e sua relação com a educação na atualidade, esclarecendo como as estratégias políticas e econômicas influenciam nas diferentes práticas denominadas como inclusivas.

O quadro 2 apresenta as normativas acerca da inclusão de alunos com autismo, demonstrando como elas têm sido criadas para garantir a inclusão desses alunos na escola a fim de promover a sua aprendizagem, por isso a sua importância de compreender como elas articulam-se no contexto da prática pedagógica e educativa.

Tabela 2 – Trajetória das políticas sobre autismo

Título	Descrição
1954 - Surgiu a Associação de Pais e Amigos (APAE)	Além de atender pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência. A instituição oferece educação especial e estrutura para tratamento de deficientes físicos e intelectuais.
1983 - Foi criada a Associação de Amigos do Autista (AMA)	Organização não-governamental (ONG), fundada em São Paulo. É notória por ter sido a primeira associação de autismo fundada no Brasil.
1988 - Foi criada a Associação Brasileira de Autismo (ABRA)	O objetivo é dar suporte e atender indivíduos com diagnóstico ou suspeita de TEA (Transtorno do Espectro Autista) e suas mais variadas ocorrências.
2012 - Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com	É definido o que é o sujeito com autismo e é determinado os direitos que este possui.

Transtorno do Espectro Autista.	
Lei estadual Ordinária Estadual nº15.322 de 25 de setembro de 2019	Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no RS. Esta Lei apresenta o(a) monitor(a) de inclusão como um profissional de apoio
2020 - Lei 13.977 de 8 de janeiro de 2020, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Espectro Autista.	Art. 3º-A É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da investigação das políticas, em 2022.

Esse conjunto de normativas são importantes, especialmente a partir de 2007 quando a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 2 de abril como o dia mundial de conscientização e batalha pela causa das pessoas com autismo. A data foi decidida com intuito de divulgar conhecimento ao público, para reduzir a discriminação e o preconceito contra as pessoas autistas. Percebe-se um movimento, não apenas nacional, mas mundial em termos de reconhecimento das especificidades do autismo e da necessidade de práticas específicas para que a inclusão possa ser construída nos diferentes espaços sociais.

As normativas apontam para a necessidade de superar a convicção, carregada na bagagem dos laudos clínicos e do senso comum, que elaboram ideias representativas do indivíduo como incapaz de aprender. As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (2008), convocam-nos a refletir a educação em um panorama inclusivo. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.09).

O que precisamos estar atentos é que todas as movimentações de associações de pais e familiares das pessoas autistas, ocorreu a aprovação da Lei federal direcionada especificamente para o autismo que sancionaram em 2012 a Lei Ordinária Federal nº 12.764, que institui no Brasil a Política Nacional de Proteção dos Direitos do sujeito com Transtorno do Espectro Autista, também produzem exclusões ao demarcar características de uma pessoa com transtorno do espectro autista. Tais características estão muitas vezes pautadas numa visão biomédica da deficiência e geram estereótipos que muitas vezes são reforçados pela área da saúde como o DSM-5. Por esse documento o autismo é definido como uma síndrome:

§ 1º Para efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades,

manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Podemos observar que essa lei reforça a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como “pessoa com deficiência”. Além dos desafios na comunicação e na interação social, aponta para o comportamento restrito e repetitivo estabelecido através de uma aderência a uma rotina fixa. A problematização que essa pesquisa aponta é que a legislação por um lado tem sua importância para garantir determinados direitos dos sujeitos, mas por outro lado acaba por representar esses sujeitos a partir de seus diagnósticos, especialmente nas práticas pedagógicas docentes, que segundo Lopes e Fabris (2013, p. 95) “a escola toma para si esses diagnósticos como toda a verdade sobre os sujeitos e acaba intensificando a invenção desses sujeitos que precisam ser corrigidos”.

A produção do diagnóstico proporciona interferências nas práticas pedagógicas no qual são orientadas por um saber autorizado que apresenta uma verdade desejada para manter a ordem. O resultado da produção do diagnóstico gera “classificações que ganham legitimidade e passam a ser identificadas nos sujeitos como transtornos, definindo quem são e quais suas capacidades” (CORRÊA, 2022. p.11).

No art. 2º estão definidas as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...] (BRASIL, 2012).

De acordo com Klein (2015) é preciso compreender a inclusão de modo mais amplo, como parte das estratégias política e econômica que instituem práticas para governar e regular a população. A autora apresenta ponto de vista de Foucault (1999), no que diz respeito a estas práticas governamentais:

[...]do mesmo modo que somos submetidos a um poder, também o exercemos. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1999, p.35).

Para Corrêa, (2022) a inclusão escolar passa ser compreendida, conceituada e proposta pelas políticas de inclusão como uma estratégia que tem o objetivo de interferir na conduta dos

indivíduos para governá-los, fazendo com que a escola atribua a função de corrigir o que é considerado anormal, a fim de controlar os riscos que os indivíduos da educação especial possam causar a si próprios e na ordem social. No entanto, é importante conhecer o que dizem as caracterizações de ordem clínica sobre o autismo.

2.2.1 Caracterização do Autismo como Transtorno do Espectro Autista

O transtorno é classificado pelo DSM-5, que é um manual da área da Saúde e será tomado neste trabalho apenas como indicador de como as crianças têm sido diagnosticadas. A presente pesquisa situa-se na área da educação, e, por isso, tem como base preocupações pedagógicas, voltadas ao âmbito do professor e do aluno que as discussões serão realizadas. Mas, de acordo com a área da saúde, os pré-requisitos para que a criança seja diagnosticada com autismo estão relacionados a alguma condição clínica ou genética conhecida, seja por fator ambiental, seja por outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental. No campo da saúde pode-se especificar se o espectro da criança está associado a estes ou a alguns destes fatores e justificar a dada classificação em cada nível de gravidade.

A Associação Americana de Psiquiatria- DSM 5 pautou uma discussão bastante complexa e muito ponderada para basear-se nesse conjunto de critérios que serão explicitados a seguir:

- elementos específicos de gravidade: que podem ser utilizados sucintamente para descrever o sintoma atual, mostrando que a gravidade pode variar conforme o contexto ou oscilar periodicamente;
- Nível de gravidade;
- Características diagnósticas;
- Características associadas que apoiam o diagnóstico;
- Prevalência;
- Desenvolvimento e curso;
- Questões diagnósticas relativas à cultura;
- Questões diagnósticas relativas ao gênero;
- Consequências funcionais do Transtorno do Espectro Autista;
- Diagnóstico diferencial;
- Comorbidade.

Percebe-se que o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), da American Psychiatric Association é visto e reconhecido como um recurso de pesquisa para área clínica e para estudantes da área, “no campo da educação, estas características podem influenciar a percepção dos educadores sobre o desenvolvimento da criança” (MEIMES, Ainhoren, 2010, p.01).

Esse manual, é visto como útil pelos profissionais ligados a área da saúde, especialmente a saúde mental,

[...] O DSM tem sido utilizado por clínicos e pesquisadores de diferentes orientações (biológica, psicodinâmica, cognitiva, comportamental, interpessoal, familiar/sistêmica) que buscam uma linguagem comum para comunicar as características essenciais dos transtornos mentais apresentados por seus pacientes. As informações aqui resumidas são úteis para todos os profissionais ligados aos diversos aspectos dos cuidados com a saúde mental, incluindo psiquiatras, outros médicos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, consultores, especialistas das áreas forense e legal, terapeutas ocupacionais e de reabilitação e outros profissionais da área da saúde (DSM 5, 2014, p.41).

O DSM-5 é importante para refletir acerca de como a escola lida com a questão dos alunos diagnosticados, visto que, em alguns casos, o estudante carrega o fardo do rótulo de ser um “aluno laudado”. É preciso compreender esse aluno para além desse laudo, sendo que o professor é uma figura fundamental nesse processo de intermediação entre o aluno e a família a fim dele poder ser visto a partir de outras caracterizações.

O Austimo, visto pela ótica do manual, caracteriza-se como Transtorno do Espectro Autista destacando-se pela presença de uma série de condições que atinge as principais zonas do desenvolvimento, podendo ser compreendidas por algum grau de comprometimento nas interações sociais e linguísticas. Também pode ser identificado por extrema restrição de interesses em atividades que são executadas repetitivamente pelo sujeito.

ROSA (2018) em seu estudo a partir da produção de FERRARI (2007) especifica algumas dessas condições:

Além do comprometimento no desenvolvimento da interação social, linguagem e comunicação, a criança ou adulto autista podem apresentar comportamentos inespecíficos como hiperatividade, impulsividade, agitação, comportamentos agressivos e de autorregulação, distúrbios do sono, além de ausência de medo em situações de risco, mas não necessariamente exibido por todas as pessoas do espectro do autismo (FERRARI, 2007 apud ROSA, 2018, pg 57-58).

A partir dessa definição pode-se refletir sobre as influências que a área educacional absorve em relação às características do TEA apontadas pelo DSM-5, que acabam criando alguns estereótipos sobre esses sujeitos. Cabe esclarecer que a maioria dos autistas não possui deficiência intelectual, nem mesmo, por outro lado, são gênios. O autismo é caracterizado em três graus, divididos por níveis de suporte indo de uma ponta a outra, do mais leve ao mais severo.

No nível um, o sujeito tem bom funcionamento com pouco suporte, no nível dois, tem médio funcionamento com muito suporte conseguindo acompanhar a escola, necessitando, porém, de acompanhamento terapêutico. Com terapias, ajuda da família e da escola o aluno autista tem bom desenvolvimento. Geralmente no nível três, possuem deficiência intelectual, tendo muita dependência nas atividades diárias, há dificuldade de acompanhar a escola mesmo com muito suporte.

É sempre importante pensar que esses prognósticos presentes na conceituação são produzidos a partir de uma representação única e ideal do sujeito autista, e não a partir das vidas ordinárias desses sujeitos. Seria possível indicar o que uma pessoa poderia ou não fazer antes mesmo que ela nasça?

A influência do diagnóstico acaba por antecipar e instituir o que uma pessoa irá, ou não, conseguir fazer. É comum vermos nas escolas que esses prognósticos vêm sendo tomados como verdades e isso ocorre de maneira naturalizada. O problema ao antecipar é que podemos limitar e impedir a possibilidade de desenvolvimento das pessoas autistas.

Embora alguns alunos autistas consigam se escolarizar, independentemente do nível, estes ainda são tratados como pessoas deficientes, doentes e ou limitadas. Esta percepção tem sido encontrada na postura e nos diálogos em relação a estes sujeitos, o autismo acaba sendo definido como uma anormalidade, ocasionando, em alguns casos, o anseio pela cura. Conseqüentemente há uma tentativa de remediar e até mesmo corrigir o comportamento dessas crianças, através de testes, exames e terapias.

Importante ressaltar que a perspectiva desse estudo, apoiada em autores tais como Belo e Cavalcante (2003) sob paradigma da neurodiversidade, apontam que atualmente, “o autismo não é considerado uma doença, por não ter um caráter mórbido consumptivo que pode levar à algum tipo de degeneração física ou mesmo eventual morte”. Nesse sentido, o autismo é percebido como uma diferença que caracteriza a singularidade do sujeito e não a uma doença.

Os autores destacam que este modo de ver o autismo evita associá-lo a uma ideia de falta de saúde, apesar de, em alguns casos, os sujeitos com autismo necessitam de um trabalho de reabilitação que os possibilitem a um melhor convívio social e adequação às atividades escolares, o que leva os profissionais de saúde ainda denominarem suas intervenções relacionadas ao autismo como ‘tratamento’(BELO; CAVALCANTE, 2003- 2019, p.119).

O paradigma da neurodiversidade é apresentado nos estudos de Ortega (2009) onde faz a análise do movimento de neurodiversidade da seguinte maneira,

este é organizado por autistas chamados de alto funcionamento que consideram que o autismo não é uma doença a ser tratada ou curada, assim esse grupo se opõe aos grupos

de pais de filhos autistas que buscam pela cura, pois na visão da neurodiversidade ser autista não trata-se de uma doença mas sim de uma diferença humana, que deve ser respeitada como outras pois é uma parte constitutiva do que eles são (ORTEGA, 2009, p.72).

Esse movimento de neurodiversidade apontado pelo autor como minoritário, não há muitos que conhecem e que defendem, desse modo é possível defender a possibilidade dentro do campo da educação que o modelo educativo baseado na neurodiversidade trás um profundo respeito pela diferença e não pela deficiência de cada criança.

Ao problematizar como o diagnóstico influencia na constituição dos alunos com autismo e nas práticas pedagógicas, Corrêa (2022) refuta da seguinte maneira:

A ciência e as suas certezas cada vez mais têm tentado comprovar por meio dos diagnósticos a impossibilidade da aprendizagem. Desse modo, ao se olhar para o diagnóstico é preciso questionar os conhecimentos científicos que se apresentam como verdadeiros, desnaturalizando-os enquanto discurso capaz de dizer quem são os sujeitos e quais são suas capacidades, ampliando assim, o olhar para os mesmos e pensando no trabalho pedagógico que pode ser realizado a fim de contribuir com seu processo de aprendizagem (CORRÊA, 2022. p17).

Foi devido a predominância do modelo clínico-médico e de aspectos sócio-históricos, ligados ao poder de medicalização da medicina, que até pouco tempo o papel educador familiar não teve sua devida importância (Baña, Castro 2015, apud Belo; Cavalcante, 2003 - 2019, p.120). Trata-se, portanto, de questionar a forma como essas classificações vêm enquadrando e posicionando muitos sujeitos como incapazes.

Embora as terapias possam produzir efeitos produtivos e positivos para o desenvolvimento do sujeito, devemos adotar uma postura cuidadosa, pois essas técnicas podem se tornar invasivas, repetitivas e disciplinares, e podem também tornar a pessoa com autismo dependente desses procedimentos, para que o sujeito consiga obter o comportamento desejado pela sociedade.

2.3 Problematizações sobre o diagnóstico: constituição dos alunos com autismo e as práticas de in/exclusão

Com base no estudo de Corrêa (2022) torna-se importante enfatizar que o diagnóstico pode constituir os alunos e as práticas ditas inclusivas na escola. Conforme vimos, diante desse conjunto de políticas de inclusão voltadas a garantir direito de estar na escola a todos os sujeitos, cabe problematizar as práticas que vêm ocorrendo na escola, pois estas têm sido orientadas por tais políticas. Importa apontar ainda que diante desse paradoxo das políticas que visam a inclusão também produzem exclusões, não são apenas promovidas pelo âmbito político, mas

no âmbito das relações entre os sujeitos, relações de poder envolvidas. “O termo in/exclusão permite dar conta da complexidade desses processos, pois ainda que os sujeitos considerados “anormais” sejam colocados para dentro das escolas as práticas de exclusão continuam ocorrendo nesses espaços” (CORRÊA, 2022, p.6).

Colocar todos os estudantes no mesmo espaço têm incentivado a desacomodação acerca das propostas, entendimentos e posturas que já eram naturalizadas no âmbito escolar. Contudo podemos observar muitos desafios às escolas e aos professores para conduzir um processo de ensino e de aprendizagem com alguns alunos que não irão responder da mesma forma que os demais.

As ações de governo sobre esses sujeitos, faz com esses alunos se tornem cada vez mais classificados como anormais e também se tornem comandáveis, pois o aumento da produção dessas classificações, passam a encaixar o que diverge a ordem, passando a apresentar, de forma romantizada, a inclusão escolar como um ideal social.

Os saberes médicos têm assim, se constituído como uma das estratégias que visa adquirir o conhecimento necessário sobre os sujeitos resistentes às regras escolares e, a escola passa, dessa maneira, a recorrer ao campo da medicina a fim de possuir conhecimentos sobre esses alunos para então classificar os seus desvios (CORRÊA,2022, p.10).

Desse modo, não encontramos as ações de governo sobre esses sujeitos centralizadas no Estado, mas distribuídas de forma sutil pelo sistema social. Com o surgimento das políticas públicas de educação especial e inclusiva, os sujeitos com deficiências passaram a usufruir o direito de pertencer ao espaço do ensino regular, entretanto os educadores ao se deparar com um aluno com deficiência, demonstram que o seu trabalho pedagógico depende de um laudo (CORRÊA, 2022).

Nesse sentido fica evidente que o campo da educação, toma como norte as políticas públicas educacionais, apropria-se do saber médico a fim de guiar uma prática educativa baseada no diagnóstico.

Esse ciclo de codependência trata-se de quando o laudo passa a fazer parte da prática pedagógica, se preocupando em demasia em dar nomes para comportamentos que são singulares e esquecem de ver o aluno que está ali, precisando ser visto inclusive para que os comportamentos sejam compreendidos como formas singulares de estar no mundo.

Quando a escola identifica um determinado “problema” no aluno, desse modo passo a refletir sobre como as práticas pedagógicas estão pautadas nas políticas educacionais inclusivas,

considerando que este parecer clínico ou a falta dele pode ou não contribuir para pensar o sujeito com autismo.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracterizou-se por um estudo de caso de natureza descritiva e de abordagem qualitativa. De acordo com o estudo de Teixeira (2015) onde destaca as concepções de Ludke e André (1986), que esse tipo de pesquisa, busca investigar é um caso bem delimitado que se destaca por fazer parte de um sistema mais amplo.

Nesse sentido, as diferentes formas de coleta de dados precisam conjugar-se à teoria relacionada ao problema de pesquisa, para dar sentido ao contexto ao qual se insere o objeto de estudo.

Tendo como base essas referências, o estudo de caso foi sendo composto a partir da escolha de um campo de investigação que foi uma escola pública localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, a fim de compreender como tem sido organizado práticas educacionais para o aluno com suspeita de autismo.

Os dados de observação, em relação às práticas voltadas ao aluno Davi, foram recolhidos e registrados de maneira descritiva, em um diário de campo como meio de organizar as informações e, posteriormente, cotejar com outros elementos recolhidos a partir de entrevistas e documentos. Para adotar uma postura ética, se fez necessário encaminhar documentos que garantem o anonimato dos participantes, bem como estabelecer uma postura ética para fins de pesquisa diante da divulgação dos dados coletados. Foram elaborados os seguintes documentos: carta de apresentação e termos como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), os quais encontram-se em anexo. Todos esses dados constituem o corpus da pesquisa e, de forma sistematizada, podem contribuir para (re)contar a história desse sujeito, a partir das práticas docentes, a fim de serem refletidas, problematizadas e repensadas nesse contexto escolar.

Conforme o objetivo geral deste trabalho que é pesquisar como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico na sala de aula com uma criança com autismo no ensino regular escolar, foi necessário buscar por trabalhos que pesquisaram essa temática a fim de considerar os resultados de tais estudos.

Esta pesquisa foi realizada considerando um período de janeiro a junho de 2022 e considerando autores que abordam temáticas que abordam as práticas pedagógicas e de inclusão escolar voltadas a alunos com autismo. As bases de dados consultadas foram: CAPES, Lume/UFRGS e *Scielo*. A partir dessa busca, foi elaborado um quadro teórico e de revisão de literatura, que é apresentado abaixo:

Tabela 3 – Revisão de literatura

Autor	Título	Tipo/Veículo de Divulgação	Ano
HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane.	A importância da pedagogia nos processos inclusivos.	Artigo/Revista Educação Especial- UFSM	2014
KLEIN, Rejane R; HATTGE, Morgana D.	Inclusão escolar: implicações para o currículo	Capítulo de livro/UNISINOS	2010
MEIMES, Máira Ainhoren.	Autismo E Inclusão Na Educação Infantil: Uma Investigação Sobre A Percepção Da Professora Acerca Das Estratégias De Trabalho Com Um Aluno Autista.	TCC/UFRGS	2010
REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M.	Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial.	Artigo/Revista Educação Especial- UFSM	2018
MONKS, Kimberly Rodrigues	A Atuação Das Políticas De Inclusão De Alunos Com TEA Em Um Município Do Extremo Sul Do Rio Grande	TCC/FURG	2022
Camila Bottero Corrêa.	A Inclusão Escolar: Efeitos Do Diagnóstico Na Constituição Dos Sujeitos Incluídos E Nas Práticas Pedagógicas Contemporâneas.	TCC/FURG	2022

Fonte: elaborado pela autora

Esse quadro constitui-se de artigos, capítulos de livros e trabalhos de conclusão de curso, destacando as leituras que foram mais significativas para a construção da problemática do estudo, considerando que elas se filiam a uma tendência mais problematizadora das práticas inclusivas. Contribuindo para não tomarmos o diagnóstico como a única verdade sobre esse aluno e, ao mesmo tempo, considerar essa diferença do mesmo, propondo alternativas pedagógicas para que ele possa aprender e permanecer na escola.

3.1 Procedimentos Metodológicos

É pertinente mencionar que o interesse maior aqui está no processo pedagógico e de investigação e não no resultado. Desse modo, a pesquisa pretende investigar o campo escolar onde acontecem as práticas de inclusão voltadas a um aluno em específico.

Para caracterizar as práticas em torno do aluno Davi que está matriculado nessa escola investigada apresento inicialmente alguns elementos sobre ele. Como já anunciado, ele será chamado com o nome fictício de Davi, tendo oito anos de idade, encontra-se no terceiro ano do Ensino Fundamental. Destaco algumas de suas preferências observadas, tais como, que gosta de brincar sozinho, se interessa por manusear massa de modelar e nas atividades escolares se identifica com jogos e em relação a linguagem, Davi se comunica com gestos, pois é uma criança não verbal, por esse motivo não foi possível realizar uma entrevista diretamente com ele, porém seria muito interessante realizar uma intervenção com ele para conseguir descobrir mais sobre como ele se sente no âmbito da escola.

O critério para escolha desse estudante se deu em razão de o mesmo ainda não ter o seu laudo conclusivo de autismo, o que instigou a conhecer como são realizados os processos de inclusão escolar com ele que tem sido visto na escola como estando “em suspeita de autismo”.

Posteriormente, buscou-se diferentes estratégias para compor os elementos que possibilitam compreender as práticas voltadas ao aluno Davi e que constituíram o conjunto de dados que foram analisados:

- 1) realização de entrevistas com os profissionais que atendem Davi na escola;
- 2) observação do Davi em sala de aula, tendo acesso ao seu caderno;
- 3) análise do Projeto Político Pedagógico da escola no que tange às práticas de inclusão.
- 4) Análise do Plano de atividades do Atendimento Educacional Especializado direcionado ao Davi.

Importa destacar que a escola busca estabelecer parceria com o CEIA³ (Capacitação Educação Inclusiva Acessibilidade Especializado). Nestes centros, as crianças recebem

³ CEIA: no CEIA, os alunos recebem Atendimento Educacional Especializado no turno inverso ao das aulas. Neste espaço, são realizados atendimentos com o apoio de profissionais especializados. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/ceia-capacitacao-educacao-inclusiva-acessibilidade/>>.

atendimento multidisciplinar. Cabe destacar que embora o CEIA tenha profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo, esses profissionais atuam pedagogicamente, isto é, o centro não possui o foco no atendimento clínico. As crianças recebem atividades de psicomotricidade, artes, entre outras, ou seja, o enfoque é pedagógico.

Além do CEIA, a Secretaria Municipal de Educação tem convênio com outras entidades que abraçam a demanda, como por exemplo a LEGATO⁴, que é uma entidade que trabalha questões da aprendizagem e outras áreas como arte, música e coral. Outra entidade é a CONSECOM⁵, do qual fica localizada no bairro Fátima, que é focada nas demandas de assistência social.

Essa rede inclusiva é importante de ser considerada, porém, ela não foi analisada na investigação, pois ampliaria demais o foco de análise.

Em relação às entrevistas, destaca-se que foram realizadas algumas tentativas de conversar com a gestão escolar, mas não foi possível em função de compatibilidades de agenda. Foi priorizado então a realização de entrevistas com a professora titular da turma e com a professora da sala de recursos. Com o monitor escolar infelizmente também não foi possível entrevistá-lo, apenas foi considerado sua atuação nas observações desenvolvidas na sala de aula, pois o mesmo estava presente.

Respeitando os critérios éticos em pesquisa, optei por não divulgar a identidade da escola, dos profissionais envolvidos e do aluno. As entrevistas foram realizadas no formato de questionário, através do Google Formulários, com o consentimento das mesmas por meio da leitura do termo que consta o modelo utilizado no anexo I.

O quadro a seguir, mostra o perfil dos profissionais envolvidos:

Tabela 4 – Descrição dos procedimentos metodológicos

Tipo de Procedimentos	Caracterização da estratégia metodológica
-----------------------	---

⁴ LEGATO: entidade que visa a Inclusão como a grande ferramenta de oportunidade para o desenvolvimento de pessoas com e sem deficiência. Por isso, com a finalidade de oportunizar este trabalho à comunidade, foi criada em agosto de 2008 a Associação Legato com projetos que visam a inclusão através da Música, da Dança e do Teatro. É formado por crianças, jovens e adultos inclusos e não inclusos da comunidade canoense, Porto Alegre e Região Metropolitana. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/legatocanoas/>>.

⁵ CONSECOM: entidade sem fins lucrativos criada em 1978 para prestar serviços à comunidade carente do Bairro Rio Branco. O centro oferece à população assessoria jurídica, assistência social, atendimento odontológico, psicológico e tratamento com fonoaudiólogos. Disponibiliza cursos de serigrafia, informática, cestaria, manicure e pedicure, corte e costura, além de ginástica, capoeira, jazz e teatro. A entidade também presta assistência para melhor idade com palestras educativas, bailes e eventuais chás beneficentes

Entrevista (via google forms) com Professora Titular da turma	Professora formada em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduada em Supervisão Escolar; Atua na área escolar há 5 anos.
Entrevista (presencial e via google forms) com Professora da Sala de Recursos/AEE	Professora formada em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Mestre em Educação. Atua na instituição escolar há 7 anos.
Análise documental	PPP (2019); Plano AEE do aluno e registros de atividades; caderno do aluno.
Observação do aluno Davi	Observação na sala de aula durante 1 hora no dia junho de 2022.

Fonte: criado pela autora com base nos procedimentos metodológicos

No quadro acima organizei os procedimentos metodológicos respectivamente a observação, a análise do projeto político pedagógico, as entrevistas, a fim de compreender como as práticas voltadas ao aluno com autismo vem ocorrendo na escola. Corrêa (2014) explica o que podemos buscar durante a análise das entrevistas, é a direção para um olhar problematizador:

[...]o que se busca na análise das entrevistas é direcionar um olhar problematizador para os “discursos de verdade” que sustentam uma ordem discursiva mais ampla que não só produz a fala dos professores, como também suas práticas; o que se pode dizer sobre os sujeitos e seus modos de aprendizagem (CORRÊA, 2014, p.08).

Desse modo, apresento a seguir, a análise desse conjunto de materiais coletados, os quais foram organizados em três eixos analíticos. No primeiro eixo procura-se identificar como o autismo é evidenciado nas políticas de inclusão escolar a fim de orientar o trabalho pedagógico do professor dos anos iniciais. No segundo, analisa-se quais tipos de práticas docentes têm sido possíveis hoje no contexto da escola que possibilite ao aluno com autismo estar incluído nesse contexto. E no terceiro, visualiza-se os desafios em relação a práticas docentes no que se refere às aprendizagens das crianças vistas como possibilidades e não como problemas.

4 PRÁTICAS INCLUSIVAS VOLTADAS PARA O ALUNO COM AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Esse capítulo analisa os dados considerando as práticas inclusivas que vem ocorrendo no contexto da escola voltadas para o aluno Davi, percebendo alguns desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas para que o mesmo possa participar dos processos de aprendizagem. Apresento as análises a partir do conjunto de materiais apresentados anteriormente por meio de três eixos: No primeiro eixo procura-se identificar como o autismo é evidenciado nas políticas de inclusão escolar a fim de orientar o trabalho pedagógico na escola e a atuação do professor dos anos iniciais. No segundo, analisar quais tipos de práticas têm sido possíveis hoje no contexto da escola que possibilite ao aluno com autismo participar dos processos de aprendizagem. E no terceiro, visualizar os desafios em relação a práticas docentes no que se refere às aprendizagens das crianças vistas como possibilidades e não como problemas.

4.1 Autismo e as políticas de inclusão escolar que orientam o trabalho pedagógico

Considera-se o conjunto de políticas inclusivas que regulamentam as práticas na instituição regular de ensino, tal como já descrito no segundo capítulo. Nesse sentido, aproximo a análise de dados com base no estudo de Monks (2022) acerca da teoria da atuação de Stephen Ball e colaboradores (2016), utilizada por essa autora para verificar como as políticas educacionais de inclusão são atuadas nas práticas pedagógicas nesse contexto escolar.

A autora explica que observar as atuações das políticas em sala de aula, vai muito além de ver se elas estão sendo atuadas, mas sim, também considerar as condições em que a instituição se encontra, pois cada escola tem sua história, sua vivência (MONKS, 2022).

Essa escola municipal caracteriza-se como instituição que oferece as modalidades o Ensino Fundamental de 9 anos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é administrada pelo conjunto de seis profissionais como: diretor; vice-diretora; supervisora; orientadora; orientadora da EJA; secretaria da escola.

No quadro abaixo apresento a estrutura física da escola:

20 salas de aula (sendo dessas 11 de Anos Iniciais, 7 de Anos Finais, 2 salas temáticas de Artes e Matemática); 1 Laboratório de Ciências; 1 Sala de Recursos Multifuncional (SRM) para atendimento individualizado ou em pequenos grupos; 1 Biblioteca; 1 refeitório; 1 cozinha; 1 cantina; 1 auditório; 1 sala de professores; 1 cozinha dos professores; 8 banheiros para os alunos; 2 banheiros para os professores; 1 banheiro para os funcionários da escola; 2 banheiros adaptados; 1 Secretaria; 1 Direção da escola; 1 Sala da Supervisão; 1 Sala da Orientação; 1 Ginásio de esportes com banheiros e vestiários; 6 salas para depósito de materiais; 2 Pracinhas (PPP, 2019,p.06).

A escola funciona nos turnos da manhã das 8h às 12h, a tarde das 13h10min às 17h10min e à noite das 18h30min às 22h30min. Diante desse contexto, busca-se identificar se a escola leva ou não em consideração as normativas das quais estipulam condições para que os direitos dos alunos com TEA ocorram.

No Projeto Político Pedagógico é localizada concepções acerca das políticas de inclusão, de acordo com esse documento a educação inclusiva é definida conforme a Política de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do qual constitui-se como uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilharem o mesmo espaço escolar.

A Política Municipal de Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação na Rede Municipal de Ensino, articulando parcerias para o desenvolvimento de estratégias, metodologias e ações para a sua permanência com qualidade no contexto escolar. Não basta que o educando frequente uma sala de aula, mas que seja atendido no contexto respeitando sua diversidade. A escola inclusiva tem como pressuposto central a valorização e o respeito às diferenças individuais (PPP, 2019, p.20).

O tópico que tange a educação inclusiva do Projeto Político Pedagógica da escola apresenta como fundamentação teórica Mantoan (2003), onde destaca que:

[...] uma escola inclusiva oferece condições de acesso aos seus educandos, atendendo suas necessidades específicas, eliminando barreiras arquitetônicas, de comunicação, informação e atitudinais, preparando-se para receber todos os educandos. Tem por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os educandos nas escolas de ensino regular, recusando-se a criar espaços isolados para ministrar um ensino específico para determinadas deficiências. A escola para todos caracteriza-se por reconhecer e valorizar diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade de processos de construção coletiva e individual do conhecimento. (MANTOAN, 2003, p.8, apud PPP, 2019, p.20).

Na entrevista com a professora do AEE foi possível identificar alguns elementos desse documento analisado. Um dos questionamentos à professora foi sobre a necessidade de laudo clínico para que o aluno seja atendido na sala de recursos por ela. A Professora aponta que esses alunos não precisam de encaminhamento médico para que o trabalho pedagógico de intervenção ocorra. Segundo ela, os que necessitam ainda do laudo são encaminhados por meio da orientadora educacional logo que percebem alguma dificuldade, mas não para garantir o atendimento e sim uma intervenção mais adequada.

No entanto, quando solicitei o acesso ao Plano de desenvolvimento Individualizado (PDI) do aluno, tal como é exigido nas políticas e diretrizes para a realização do AEE, recebi a informação de que a escola não está trabalhando com esse documento, em razão desse aluno

ainda não possuir o diagnóstico fechado. A professora informa que o aluno teria apenas um plano direcionado às atividades que faz na Sala De Recursos Multifuncionais.

Embora não haja necessidade de um parecer médico para o atendimento dessa criança, no que se refere ao PDI é possível visualizar na resposta da professora certa individualização do aluno em sua prática quando a mesma diz que ele tem um plano específico. De acordo com Monks (2022), as atuações das políticas de inclusão estão relacionadas a uma perspectiva clínica e aparecem como requisito não apenas para a elaboração de documentos utilizados nas práticas pedagógicas, mas também como necessidade para a elaboração de estratégias específicas para esse aluno.

No plano específico desse aluno consta os seguintes elementos e outros são destacados como ausentes:

Tabela 5 – Análise do Plano de Atendimento Educacional Especializado

Título	PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Elementos Presentes	Elementos ausentes
Nome da Escola/Ano	E.M.E.F ____ 2022		
Dados de identificação do Aluno		Nome, Turma, Professora Regente, Indicativo de Necessidade Especial e características do aluno.	Data de nascimento; Idade; Laudo; endereço.
Objetivos do Plano	Apresentação de forma resumida.	Atendê-lo em turno inverso para que obtenha aprendizagem de maneira diversificada, através de jogos e demais materiais, respeitando suas especificidades. Complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia, participação e independência na escola e fora dela.	
Organização do Plano	Apresentação resumida	Frequência (uma vez por semana) e duração (50 minutos)	ausência de um cronograma de atividades
Descrição das Atividades	Atividades que visam estimular a afetividade; socialização, ludicidade, linguagem e comunicação.	Socialização; concentração; linguagem escrita oral; raciocínio lógico matemático; motricidade fina e ampla; atividades com letras do nome, etc...	especificação das estratégias e dinâmicas realizadas.
Recursos	Jogos pedagógicos; Alfabeto móvel e letras vazadas; Material	Recursos materiais utilizados.	Descrição do nível de interesse e interação em cada recurso

	dourado; Família; pedagógica; Bandinha de música; Massa de modelar; Tesoura - jogo de alinhar; diversos gêneros textuais; Rádio; Computador; Calculadora		
Parcerias Necessárias	Família, professores e equipe pedagógica.	A necessidade de um trabalho conjunto.	Especificação de que forma realizar essas parcerias necessárias.
Avaliação dos Resultados	Nada consta		Registro dos resultados obtidos durante o AEE, tanto de forma escrita quanto de forma fotográfica.

Fonte: elaborado pela autora em 2022.

Conforme o quadro acima, é possível perceber que esse plano de atendimento especializado se apresenta de forma bem genérica sobre o que vem sendo realizado com esse aluno. conforme consta nas diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, há outras exigências tais como:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas[...] Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2008, p.01).

Essas diretrizes apontam nos itens C e F, conforme consta a seguir, a necessidade de um detalhadamente acerca do atendimento ao aluno no AEE:

c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;[...] f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum (BRASIL, 2008, p.03).

É importante também mencionar o que as diretrizes dizem acerca do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Segundo Poker et al (2013) o PDI constitui-se por um roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Trata-se de documento que tem a função de proporcionar o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares que é organizado de maneira que possa atender as necessidades de cada aluno, criando condições que proporcionem e

favoreçam a sua aprendizagem com o objetivo de superar as barreiras diagnosticadas (POKER et al, 2013, p.22).

Foi analisado também o trabalho de intervenção com Davi observando como ocorre o atendimento na sala de recursos. Além disso, durante a observação pude ter acesso ao caderno de atividades de Davi. Nessa etapa de análise não foram identificadas tarefas direcionadas para o seu nível de desempenho, conforme será aponta a seguir no próximo subtítulo.

Apesar de as políticas orientarem as práticas a partir de um PDI, o mesmo foi observado a partir de outros elementos que também podem efetivar práticas mais inclusivas na escola, no entanto, percebe-se uma superficialidade nas informações em relação a esse plano. A seguir destaca-se algumas dessas práticas realizadas tanto no espaço do AEE quanto na sala de aula.

4.2 Práticas inclusivas e as estratégias pedagógicas com o aluno com autismo

Quando o docente se depara frente a situações de alunos com suspeita de autismo, geralmente ocorre uma associação a outras deficiências, como por exemplo, a deficiência intelectual. Percebe-se então, uma oportunidade para refletir sobre a compreensão de como um aluno autista desenvolve seu processo de aprendizagem “na medida em que sobre ele forem empreendidos investimentos e apostas pedagógicas.” (MENEZES; CASTRO, 2016, p.33).

Durante a entrevista com a Professora do AEE foi perguntado como o Davi responde às atividades que faz no AEE. A professora afirma:

Embora ele tenha demorado muito a responder aos estímulos, esse ano ele progrediu muito, pois agora responde bem às atividades. Hoje ele procura por conta própria fazer as atividades, ele olha para quadro indicando que quer pintar, também sabe em que espaço do armário estão as massas de modelar e as pega (Professora do AEE).
--

Pode-se perceber que o trabalho pedagógico desenvolvido com esse aluno na escola, indica que os processos estimulam não somente a aprendizagem, mas despertam também a autonomia desse sujeito. As atividades voltam-se a pintura e a massinha de modelar, percebendo-se uma limitação em relação a atividades mais cognitivas que são enfatizadas no terceiro ano.

A professora do AEE ainda afirma a necessidade de uma organização prévia com o aluno a fim de estabelecer com ele uma rotina de trabalho:

Percebo que ele quer propor o tipo de atividade. Eu digo que hoje iremos começar por determinada atividade e depois vamos trabalhar com a massinha, e ele entende totalmente” (professora do AEE).

As atividades desenvolvidas no AEE buscam estabelecer essa rotina. Elas são diferentes das realizadas em sala de aula, pois nesse espaço parece haver poucas atividades estruturadas, que estimulam a leitura e a escrita. As propostas pedagógicas mais recorrentes são com jogos que estimulam a interação e o desenvolvimento do aluno, não apenas a dimensão cognitiva voltada à aprendizagem dos conhecimentos. As Atividades focadas no estímulo desse desenvolvimento e interação também são enviadas através de kits com sugestões de atividades para que a família possa realizar em casa.

A professora do AEE reforça em relação às atividades mencionando que:

Eventualmente é realizada atividades como, pintar e escrever para identificar o avanço na aprendizagem. O foco em si, é trabalhar com estímulos, por meio de diferentes instrumentos que estimulem o interesse, a participação e a aprendizagem (professora do AEE).

Pode-se perceber aqui práticas de in/exclusão na medida em que se inclui esse aluno em sala de aula, mas a ênfase está em sua socialização e não nos conhecimentos que os demais alunos estão tendo a oportunidade de aprender. Em relação a quantidade de vezes na semana que esse aluno frequenta o AEE a professora ressalta que há alguns desafios importantes de serem considerados para a organização do trabalho:

No atendimento semanal há um horário para cada aluno, do qual podem ser atendidos de uma a duas vezes por semana, em um período de cinquenta minutos. Essa forma de organizar os atendimentos se dá pela grande demanda, no qual se seleciona os casos mais urgentes como prioridade. O período de cinquenta minutos leva em consideração o bem estar das crianças, um tempo mais extenso de atendimento pode ser cansativo para os educandos (professora do AEE).

Percebe-se que esse formato de atendimento encontra desafios para atender a todos os alunos que precisam de um suporte diferenciado no contexto da escola. A demanda se torna cada vez maior e esse tipo de atendimento não comporta a todos, devido a estrutura, profissionais especializados e até mesmo esse tempo de atendimento (50 min) acaba por ser muito limitado.

Além dessa questão do tempo de atendimento, há a necessidade da sala de recursos investir também na proposta de flexibilização curricular. De acordo com a Professora do AEE:

É pensado a partir do que nível o aluno apresenta. Também nos pré-requisitos para alfabetização e desenvolvimento integral do aluno. As atividades a serem desenvolvidas com esse aluno são planejadas dentro das necessidades que aparecem e com viés de alfabetização escrita com jogos pedagógicos e lúdicos (professora do AEE).

As atividades desenvolvidas na Sala de recursos Multifuncionais, de acordo com a professora, focam-se em dimensões que podem apoiar posteriormente as atividades adaptadas pelo professor em sala de aula. São elas:

atividades de linguagem alternativa; jogos online; atividades de escrita silábica; atividades motoras ampla e fina; raciocínio lógico; e de cognição; interação e de leitura e escrita (professora do AEE).

Vale nos perguntarmos de que modo essas sugestões de atividades chegam até a professora de sala de aula e, mesmo tempo, ao monitor, pois percebe-se a importância de avançar em relação a ênfase na socialização para a aprendizagem do aluno.

O PPP da escola menciona adotar a perspectiva Vygotsky para os processos educativos de um modo geral, desse modo contrapondo a visão mais individualizada que preconiza a correção e determinado comportamento do aluno. Vygotsky (1989) incentiva uma abordagem sempre voltada ao contexto sociocultural como um fator importante no processo de superação dos limites sempre mediado pelo outro. Segundo o autor, o desenvolvimento humano é um produto social. Para ele qualquer defeito origina estímulos para formação da compreensão e/ou superação. Isto é, o defeito se transforma em capacidade.

A percepção de Vygotsky (1989) expressa no PPP estimula que os professores se apropriem dessa compreensão e criem processos adaptativos com o objetivo de apostar nas potencialidades dos alunos. Precisamos problematizar a ideia de que o aluno com autismo tem um “defeito”, ele precisa ser considerado a partir das potencialidades, considerando ainda o seu contexto social e cultural para ser estimulado. O aluno com autismo, assim como todos os demais alunos, precisa ser visto como alguém que tem possibilidade de aprender, desde que se construa na escola uma proposta pedagógica voltada a apoiar o trabalho a ser realizado com ele. Tal proposta não aparece nada em relação ao seu contexto social, sua família. Importante considerar as suas características, tal como vimos no capítulo 2 quando abordado o DSM5, porém, tais características não são fixas, não constituem a identidade única ao aluno.

4.3 Desafios às práticas docentes e as possibilidades de aprendizagens dos alunos

Não podemos falar em práticas inclusivas sem falar em planejamento e processo avaliativo. De acordo com REBELO & KASSAR (2018) “a avaliação das aprendizagens, a avaliação institucional das escolas, a avaliação do desempenho docente e a própria avaliação de políticas coexistem nos sistemas educativos”. Esses tipos de avaliação estão interligados e

precisam ser considerados dessa forma no contexto da escola e ainda mais quando precisamos enfatizar a inclusão de um aluno na escola.

De acordo com a professora do AEE, o planejamento das atividades voltadas ao Davi é elaborado dentro das necessidades que aparecem e com viés de alfabetização escrita com a utilização de jogos pedagógicos e lúdicos. No entanto, para a professora regente essa questão aparece com outro entendimento, conforme pode-se ver a seguir no conjunto de respostas da mesma a seguir:

Tabela 6 – Entrevista com a professora regente

Perguntas	Respostas
Como você entende o autismo?	“O aluno autista é um aluno como outro qualquer que precisa receber atividades específicas”.
Como percebe o aluno com autismo na sala de aula?	“Meu aluno autista é super bem acolhido pelos colegas. É uma criança feliz na sala”.
Quais as características do autismo que você percebe nesse aluno?	“Brincar sozinho”.
A criança consegue acompanhar os processos de ensino/aprendizagem?	“Sim consegue dentro de seus limites”.
Qual é a principal dificuldade desse aluno? Como você busca ajudá-lo?	“Fala. Tento fazer perguntas que ele possa me responder com sinais com a cabeça.”
O que esse aluno tem mais facilidade de aprender?	Brincadeiras e escrita.”
Quais são os seus principais interesses?	“Jogos”. (A professora do AEE disse que era massa de modelar)
Qual é o nível de aproximação entre você e o aluno?	“Excelente”.
Poderia me dar um exemplo de algo que ele tenha feito ou dito que tenha marcado de alguma maneira a sua relação com ele?	“Seu olhar é muito marcante. Ele consegue se comunicar com o olhar”.
Você utiliza alguma estratégia específica para o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno? Como você realiza?	“Sim. Oferecendo atividades que lhe ofereçam prazer em aprender”.

A criança interage com os pares (em sala de aula, durante as atividades e no momento do intervalo escolar)? Como você percebe a forma que ele interage?	“Sim. Ele sorri por exemplo quando quer brincar com algum colega”.
Quais os limites que ele estabelece para sociabilização com os seus colegas e profissionais que o atendem?	“Se não gosta de determinada brincadeira baixa cabeça”.
É realizada alguma recomendação para a família desse aluno?	“Sim.”
Poderia descrever como é a avaliação desse aluno?	“Com material concreto”.
Como você percebe que ele se sente nesse espaço?	“Feliz.”

Fonte: elaborado pela autora em 2022.

Na entrevista com a professora regente identifiquei incoerência nas respostas relacionadas ao convívio e a postura de Davi em relação ao que observei na sala e também em relação ao que disse a professora do AEE. Outro aspecto que percebi, é que as respostas foram muito limitadas e pouco detalhadas acerca das intervenções realizadas com o aluno.

- Não foi apontado possíveis estereótipos. Brincar sozinho não é necessariamente uma característica de autismo, crianças não atípicas também podem brincar sozinhas;
- No que diz respeito à relação docente/educando mais especificações poderiam contribuir para a análise da atuação pedagógica em sala de aula;
 - Houve dificuldade em discernir as atitudes das características de Davi;
 - Não são detalhadas quais são as recomendações que são feitas para a família;
 - Quanto à forma de avaliação feita com Davi, também houve dificuldade em discernir entre o recurso utilizado durante a avaliação entre a avaliação expressamente dita;
- Em relação a percepção que se tem da criação no espaço escolar foi mencionada de maneira muito vaga.

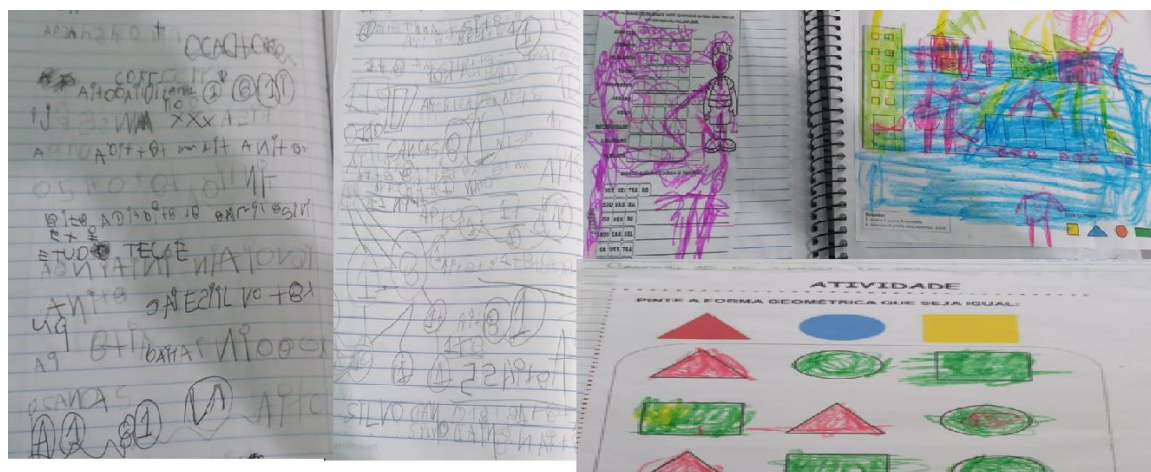
Comparando a entrevista com a professora do AEE com a da professora regente, na primeira foram fornecidos mais detalhes sobre a realidade cotidiana escolar de Davi, na segunda identifiquei a ausência de detalhes que contribuíssem para a análise das práticas pedagógicas feitas com esse aluno em sala de aula regular.

Como se pode ver no quadro acima, poucos foram os elementos que detalham a atuação pedagógica do professor em relação a esse aluno. Retomando os dois eixos analíticos é possível perceber que mesmo existindo uma política de inclusão, ainda ocorrem práticas que

excluem determinados alunos do direito de aprender na escola, na medida em que a ênfase recai sobre o que esse aluno precisa para estar apenas inserido no espaço da escola com ênfase em sua socialização.

Em relação ao caderno de Davi, conforme foto abaixo, percebe-se uma desorganização das atividades propostas, não evidenciando tentativas ou intervenções que venham a garantir a codificação e decodificação do código linguístico, de modo a proporcionar o processo de alfabetização de Davi. No caderno percebe-se diferentes tipos de registros realizados: letras, cores, traços, números. A questão que importa aqui é pensar no tipo de intervenção realizada com esse aluno para que ele chegue a esses registros, ou seja, qual sentido desses registros.

Figura 1 – Atividades do caderno de Davi



Fonte: arquivo da autora, em jul. 2022.

Foi possível identificar durante a observação e análise do caderno, que as atividades podem não produzir muito sentido para Davi, pois apresentam-se de forma desordenada em relação aos registros da escrita. Como não foi possível conversar com a monitora, não pode-se afirmar que as atividades registradas não teriam o sentido. No entanto, em relação a pintura na figura mais abaixo ele busca ficar dentro dos limites da figura, pintado usando o fundo de uma cor e os objetos de outra. Apareceu de forma mais frequente no caderno muitas atividades sendo descritas ou realizadas pela monitora de inclusão, chamada na escola de Técnica em Educação Básica – TEB.

Ainda dentro deste tópico é importante mencionar os Artigos 2º e 5º da Lei Ordinária Estadual nº15.322 de 25 de setembro de 2019, do qual institui a Política de Atendimento

Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no RS. Esta Lei apresenta o(a) monitor(a) de inclusão como um profissional de apoio da seguinte forma:

Art. 2º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se III - profissional de apoio escolar: pessoa devidamente capacitada na interação e no manejo comportamental de alunos com TEA que atue de forma articulada com os professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, em todo o contexto escolar, inclusive estimulando/facilitando sua socialização com os demais colegas, bem como nos cuidados básicos em relação à alimentação, higiene e locomoção do estudante com TEA e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas [...];

Art. 5º É garantida a educação de pessoa com TEA dentro do mesmo ambiente escolar dos demais alunos, em todos os níveis e modalidades, inclusive o ensino superior e o profissionalizante, podendo o Estado ficar responsável por: I - capacitar os profissionais que atuam nas instituições de ensino estaduais para o acolhimento e a inclusão de alunos autistas; II- em caso de comprovada necessidade, disponibilizar profissional de apoio escolar, nos termos do inciso III do art. 2º; III – garantir Atendimento Educacional Especializado – AEE – para aluno com TEA incluído em classe comum do ensino regular; IV - garantir a provisão de adaptações razoáveis como recursos de tecnologia assistiva, adaptações de ambiente físico, material escolar, currículo, metodologia educacional, atividades curriculares e extracurriculares, além de outras modificações e ajustes adequados às características sensoriais, comportamentais, comunicativas e intelectuais que se façam necessários em cada caso, a fim de assegurar que o aluno com TEA possa gozar e exercer, em igualdade de oportunidades com os demais alunos, todas as atividades escolares, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Percebe-se que as orientações a esse profissional de apoio ficam muito à mercê de como a escola orienta seu trabalho, pois do contrário ele apenas ficará junto ao aluno sem propostas que dialoguem entre elas (sala de aula e sala de AEE) a fim de construir aprendizagens ao mesmo. Contudo não podemos esquecer que as funções do profissional de apoio não preveem planejamento e realização de atividades pedagógicas.

A partir desses quatro aspectos que são anunciados pela Lei como direito das pessoas com TEA, é possível fazer as seguintes observações: As atuações pedagógicas precisam ser mais contextualizadas a partir desses desafios vivenciados por eles que está em como desenvolver aprendizagens que são consideradas importantes tanto pelo professor do AEE quanto pelo professor da sala de aula.

Os alunos autistas, sejam eles diagnosticados ou com suspeitas, têm o direito à aprendizagem tal como os demais, conforme reforça a legislação. No entanto, é preciso pensar em como esse processo de flexibilização das atividades vem sendo planejado e executado na escola de forma que não produza ainda mais exclusão do que inclusão de fato.

A seguir percebe-se a intervenção da TEB, pelo registro das atividades que exigem a cópia dos alunos do quadro para o caderno para poder realizá-las. Ela copia e Davi procura informações realizadas conforme seu entendimento. Percebe-se que há alguma aposta da TEB

orientações acerca do Atendimento Educacional Especializado que estão presentes no artigo 2º do Decreto nº6.711 de 17 de novembro de 2011. Segundo o documento:

2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art.3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV– assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Além das orientações voltadas ao Atendimento Educacional Especializado é pertinente mencionar as atribuições do professor do AEE que consta na resolução nº 4, de 2 de abril de 2009, que “institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, no artigo 3º diz que:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Os excertos destacados acima, possibilitam a compreensão dos objetivos para o Atendimento Educacional Especializado e das atribuições e funções do professor do AEE, De acordo com Menezes (2016), é importante ter clareza dessas atribuições, mas elas não dizem respeito exclusivamente a Sala de Recursos. Pode-se perceber que determinadas práticas focadas em um contexto social mais amplo, percebendo as especificidades desse aluno, evitaria a efetivação de práticas clínicas, centradas no aluno que precisa ser avaliado, reabilitado e normalizado.

Observando as atuações das duas profissionais, percebe-se que a professora do Atendimento Educacional Especializado apresenta um detalhamento de sua prática com o aluno a partir de saberes do campo da Educação Especial e da inclusão que são imprescindíveis para a organização do trabalho pedagógico. No entanto, tal prática parece ser pouco dialogada com a professora regente e ainda com a monitora.

A articulação deveria ser mais sistematizada, planejada de forma mais coletiva entre os profissionais, considerando essas especificidades de cada atuação, mas necessitando construir uma proposta de trabalho conjunta a partir de um olhar para a rotina desse aluno, para as potencialidades que ele apresenta, para que consiga se organizar, realizar as atividades direcionadas e especialmente, aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso trilhado desta pesquisa procurei pensar sobre como as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com autismo no contexto escolar vêm sendo desenvolvidas. Parte de minhas inquietações com alunos ditos de inclusão na escola.

O primeiro movimento foi buscar pelas políticas de inclusão e descobri que embora seja importante conhecê-las e saber as contribuições desses documentos legais, cabe destacar que as legislações não indicam formas mais específicas de planejar, avaliar e acompanhar esses alunos na escola. Desse modo é necessário que a escola se aproprie dessas diretrizes mais gerais e a partir delas desenvolva a sua proposta de educação inclusiva.

Num segundo momento, ao me aproximar da escola por meio das entrevistas, do PDI e da observação do aluno em sala de aula, cotejando com o quadro teórico desta investigação, foi possível organizar em três eixos, dos quais respectivamente busquei: identificar como o autismo é evidenciado nas políticas de inclusão escolar a fim de orientar o trabalho pedagógico na escola e a atuação do professor dos anos iniciais; analisar quais tipos de práticas têm sido possíveis hoje no contexto da escola que possibilite ao aluno com autismo participar dos processos de aprendizagem; e por fim, visualizar os desafios em relação a práticas docentes no que se refere às aprendizagens das crianças vistas como possibilidades e não como problemas.

Identifiquei o autismo nas políticas como um mobilização social feita por meio de familiares que lutaram pelo direito das pessoas autistas serem incluídas, bem como outros direitos que estão vinculados a área terapêutica que acabam por gerar dependência da visão mais clínica e patológica sobre o sujeito por meio de normativas que fazem com que as escolas e os professores passem a exigir um laudo do aluno.

As práticas pedagógicas foram analisadas a partir de entrevistas realizadas via *Google forms* com a professora do AEE e a professora regente da turma onde Davi é matriculado, e entre outros materiais como o PDI, o PPP, o caderno de atividades e a observação desse aluno em sala de aula.

Os desafios encontrados durante a pesquisa foram de adquirir mais dados que evidenciam as práticas de inclusão do aluno com suspeita de autismo, como por exemplo a colaboração da gestão da escola e da monitora. A não participação desses profissionais dificultou de certo modo a análise de dados, especialmente a monitora que realiza a intervenção direta com o aluno Davi.

A revisão de literatura me proporcionou ampliar o conhecimento acerca do autismo bem como sobre as normativas que orientam a inclusão e o trabalho pedagógico. Foi possível

identificar que os estudos apontam criticamente sobre os efeitos do diagnóstico na constituição dos sujeitos incluídos e nas práticas pedagógicas atuais, e as normativas no contexto da prática, são realizadas de modo divergente, isto é, que na prática há diversos fatores que interferem para que a inclusão ocorra como a Lei determina.

A análise das duas entrevistas, uma com a professora do Atendimento Educacional Especializado e outra com a professora regente me possibilitou uma aproximação maior com o contexto da escola e compreender a complexidade dos processos de inclusão dos alunos, especialmente alunos com autismo que ainda não foram diagnosticados, mas que apresentam algumas estereotípias que levam as professoras a associar a essa síndrome que tem sido muito recorrente atualmente.

Durante esse processo foi possível identificar a diferença entre o trabalho que é realizado no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais e o que é desenvolvido na sala de aula comum. Fica evidente no relato da professora do AEE e no material que ela disponibilizou, que, embora o período em que Davi frequenta o AEE seja muito curto, é possível desenvolver atividades mais direcionadas às suas necessidades, as quais voltam-se para a socialização.

No que se refere a atuação da professora regente, foi visualizado algumas questões que podem ser problematizadas em relação às restrições de informações nas respostas sobre as práticas realizadas. Por meio do caderno de atividades do aluno, observou-se que as atividades mais sistematizadas podem fazer pouco sentido para Davi e podem também estarem descontextualizadas em relação ao que os demais da turma realizam, pois apresentam-se de forma desordenada em relação aos registros de escrita encontrados, com muitos enunciados copiados do quadro pela monitora a fim de Davi as realizasse. Desse modo pode-se concluir que o trabalho de intervenção conjunta entre a professora do AEE e a professora de sala de aula desse aluno ainda é algo desafiador que precisa ser construído no contexto da escola.

Quando observamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cabe refletirmos sobre como as orientações repercutem na escola produzindo práticas inclusivas. Quando defendemos a educação inclusiva é preciso conhecer o que está escrito nas documentações de políticas educacionais, discutir no âmbito da escola e adequar a esse contexto no sentido de avançar na organização de tais práticas que possam garantir aprendizagens a todos os estudantes.

Não é o suficiente apenas reconhecer as diferenças de cada sujeito e as suas necessidades educacionais. É necessário criar condições favoráveis para que todos aprendam, identificando quais são as necessidades individuais, sistematizando tais necessidades de modo a contemplar no planejamento pedagógico. Sabemos que incluir não é apenas inserir na sala de

aula e na escola. Para garantir essa prática inclusiva sabemos também que as diretrizes educacionais inclusivas não podem apenas contribuir para realizarmos uma categorização de quem são os sujeitos da educação especial no contexto da escola regular. Não podem apenas descrever esses sujeitos pautados por meio do manual DSM-5, que enfatiza as características do sujeito com autismo, e acabam sendo tomadas como verdades pelos docentes que acabam muitas vezes restringindo seu olhar para as potencialidades dos sujeitos.

Com esse estudo foi possível ainda compreender que a inclusão não se restringe ao cumprimento das políticas educacionais e da legislação específica voltada às práticas inclusivas. Se faz necessário estabelecer relações com os contextos em que esses sujeitos estão inseridos, considerando as formas como as famílias significam essas deficiências dos filhos e, ainda, como os professores significam esse tema da inclusão na escola.

O diálogo a respeito da diversidade, da promoção de acessibilidade, permanência e aprendizagem para todos, não ocorre se não houver o comprometimento com a realidade desses alunos e um envolvimento coletivo dos professores enquanto escola criando estratégias em conjunto para possibilitar o debate sobre esse tema, proporcionando ações inclusivas para além das paredes da sala de aula.

A relevância dessa análise está em propor reflexões acerca das práticas docentes nos preocuparmos não somente com a inclusão dos alunos, mas também com a cultura inclusiva dentro do espaço escolar.

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato da importância de nos preocuparmos com as formas de vida desses alunos enquanto sujeitos sociais que demandam da escola enquanto um espaço importante que os considera. Sabemos que a escola não tem um papel social apenas, mas ela tem uma importância fundamental nesse sentido, envolvendo diferentes comportamentos e culturas dos indivíduos que nela habitam.

Os alunos, sejam com ou sem deficiência, são sujeitos que possuem em sua bagagem de vida, uma cultura pessoal, por isso que menciono a cultura inclusiva como merecedora de atenção não somente nas ações profissionais docentes, mas incluí-la como tema educativo que perpassa as atividades escolares. A construção de uma cultura inclusiva reflete no comportamento das pessoas, sobre costumes, hábitos, condutas e tudo que envolve as vivências diárias. Pensar nesses aspectos em uma perspectiva inclusiva significa considerar e fazer com que todos os estudantes sejam participativamente ativos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; Silva, Maria Helena G. F. Dias. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta.** Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1992, n. 2 [Acessado 3 julho 2022], pp. 61-69. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>>. Epub 16 maio 2012. ISSN 1982-4327.

BELO, R. A.; CAVALCANTE DA FONSECA, T. **A relação entre autismo, família e aprendizagem, em artigos da base de dados Scielo** (2003-2019). Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 118–132, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i1.13539. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13539>> Acesso em: 07 fev 2022

BRASIL, Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 07 fev 2022.

_____. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Assunto: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em 18 fev 2022.

_____. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Institui o educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571impressao.htm> Acesso em 18 fev. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

CORRÊA, Camila Bottero. **A inclusão escolar: efeitos do diagnóstico na constituição dos sujeitos incluídos e nas práticas pedagógicas contemporâneas.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em <<https://www.geix.com.br/#producoes>> Acesso em 18 mai 2022.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** *Rev. psicopedag.* São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007>. Acesso em: 18 fev. 2022.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **A importância da pedagogia nos processos inclusivos.** *Revista Educação Especial* | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014. Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7641/pdf>>. Acesso em 15 mar. 2022.

KLEIN, Rejane R; HATTGE, Morgana D. (orgs.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010.

Disponível em: <<http://repositorio.unisinos.br/ihu/xvii-simposio-ihu/XVII-Simposio-IHU/assets/basic-html/page-1330.html#>>. Acesso em 19 mar. 2022.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli henn. **inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. --(Coleção Temas & Educação) isBN 978-85-8217-118-9 Livro eletrônico. Disponível em:

<<https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582171172/pageid/0>>. Acesso em 19 mar. 2022.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Editado também como livro impresso em 2014. ISBN 978-85-8271-089-

Disponível em: Acesso em 31 mar 2022.

MEIMES, Maíra Ainhoren. **Autismo e inclusão na educação infantil: uma investigação sobre a percepção da professora acerca das estratégias de trabalho com um aluno autista**. Resumo publicado em evento; Apresentação oral. 78 Salão de IC 2010 Salão de

Iniciação Científica Eventos UFRGS Ciências Humanas. 2010. Disponível em: <<https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=074517e2-708d-4ef0-b666-31e1559c7b57%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNoaWlmbGFuZz1wdC1iciZzaXRlPWVkey1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#db=ir01453a&AN=ufrgs.10183.44925>>. Acesso em 07 jan 2022.

MENEZES, E. P.; CASTRO, S. F. **Ações da Educação Especial no contexto da escola regular: problematizações sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual**. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 30 - 44, 2016.

Disponível em:

<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016030>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MONKS, Kimberly Rodrigues. **A atuação das políticas de inclusão de alunos com TEA em um município do extremo sul do Rio Grande do Sul**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande. DO SUL. Disponível em <<https://www.geix.com.br/#producoes>>. Acesso em 18 maio 2022.

Ortega, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2009, v. 14, n. 1, pp. 67-77. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>>. Epub 20 Jan 2009. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Acesso em 18 maio 2022.

PSCHICHHOLZ, Pâmela. **O meu Colega de Turma**. Série Fazendo Inclusão. V.4. Z Multi Editora. Estância Velha, 2019. Livro, literatura infantil.

REBELO, A. S; KASSAR, M. C. M. **Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial.** *Revista Educação Especial (UFSM)*, v. 31. 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>> Acesso em 26 fev. 2022.

ROSA, V. I.; SILVA, R. P. DA; AYMONE, J. L. F. **Design inclusivo: processo de desenvolvimento de prancha de comunicação alternativa e aumentativa para crianças com transtorno do espectro do autismo utilizando realidade aumentada.** *Design e Tecnologia*, v. 8, n. 15, p. 51-67, 30 jun. 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174392>> Acesso em: 26 fev. 2022.

TEIXEIRA, Nádia França. **Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações.** *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 12, n. 2. 2015. ISSN 1983-0882 Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/955>> Acesso em 23 jun. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. 1194.**

Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>Acesso em 08 jun. de 2022.

ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Campus Litoral Norte

Carta de Apresentação

Por meio desta, apresentamos o(a) acadêmico(a) Aline Dreyer Carneiro, matriculado(a) na 8ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, nesta instituição de ensino, que está realizando seu estudo junto ao componente curricular denominado TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II. As atividades a serem desenvolvidas pelo acadêmico, no ambiente escolar, envolvem etapas de pesquisa para conhecer o contexto escolar, tais como realizar entrevistas, observações, bem como conhecer alguns documentos que orientam a prática escolar.

Agradecemos a colaboração de vossa instituição para a realização desta atividade de produção de conhecimento sobre a educação formal e a instituição escola e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Tramandaí, 28 de junho de 2022

Profa. Dra. - Orientador

Adiel Philipe Leão da Silva

Tutor de Apoio – Adiel Philipe Leão da Silva.

ANEXO 2 – TCLE - PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: Práticas Pedagógicas Voltadas ao Aluno com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Escola

COORDENAÇÃO: Rejane Ramos Klein
Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa qualitativa em educação coordenada por Rejane Ramos Klein. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as práticas pedagógicas voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista no contexto da escola. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de quatro profissionais que atendem um aluno(a) com autismo no Município de _____ - Rio Grande do Sul.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você será convidado (a) a participar de uma entrevista, a entrevista será gravada e registrada em um diário de campo como meio de organizar os dados coletados. É previsto para a entrevista o tempo em torno de 30 minutos na escola. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo poderá entrar em contato com o (a) Prof (a) Rejane Ramos Klein pelo fone (51) 99612 - 3062.

SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas documentações que remetam como a inclusão acontece na escola que pode ser encontrado no Projeto Político da Escola e ou mesmo nas orientações ao trabalho do Atendimento Educacional Especializado, caso a escola possua. Outros documentos também poderão compor a pesquisa referente aos alunos com autismo atendidos na escola.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são (especificar os riscos). Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas ...

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: etica@propeq.ufrgs.br e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3738. Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar. _____ - Rio Grande do Sul, _____ de junho de 2022.

(Assinatura do participante)

Eu, _____, membro da equipe do projeto de pesquisa Práticas Pedagógicas Voltadas ao Aluno com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Escola, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

ANEXO 3: TALE – MENORES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

PESQUISA: título da pesquisa

COORDENAÇÃO: Rejane Ramos Klein

Para crianças e adolescentes (menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Práticas Pedagógicas Voltadas Ao Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista No Contexto Da Escola, coordenada pelo/pela professor/professora Rejane Ramos Klein, do Departamento Interdisciplinar da UFRGS Campus Litoral norte, telefone: (51) 99612. 3062.

Com esta pesquisa, queremos saber como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico na sala de aula, considerando o aluno.

Você só participa da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sala de aula e sala de recursos multifuncional, onde você será observado. Para isso, será usado seu caderno e fotos que serão usadas como registros. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que estão informados no começo do texto; mas há coisas legais que podem acontecer, como você participar dessa pesquisa e contribuir para que o professor pense sobre as atividades que faz para os demais alunos.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não contaremos para outras pessoas as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no Trabalho de Conclusão de Curso, mas sem que outras pessoas saibam quais foram as crianças que participaram.

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) responsável por esta pesquisa, Rejane Ramos Klein, do Departamento Interdisciplinar da UFRGS/Campus Litoral norte, telefone: (51) 99612. 3062. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O CEP por intermédio do telefone (51) 3308.3738.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, Silvio Ramos, aceito participar da pesquisa Práticas Pedagógicas Voltadas Ao Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista No Contexto Da Escola.

Entendi as coisas legais e as coisas desconfortáveis que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de participar da pesquisa e que ninguém vai ficar bravo ou chateado comigo.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

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

Eu, Aline Dreyer Carneiro, membro da equipe do projeto Práticas Pedagógicas Voltadas Ao Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista No Contexto Da Escola, obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TALE)

ANEXO 4 – MODELO DE PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1-Dados de identificação do aluno
Nome do aluno: Data de nascimento: Turma: Professora: Necessidade Especial:
2-Plano de AEE
<p>a- Objetivos do plano: Atendê-lo em turno inverso para que obtenha aprendizagem de maneira diversificada, através de jogos e demais materiais, respeitando suas especificidades. Complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia, participação e independência na escola e fora dela.</p> <p>b- Organização do atendimento: Uma vez por semana no turno inverso num período de 55 minutos. Atendimento individualizado.</p> <p>c- Atividades a serem desenvolvidas no atendimento: Estimular a afetividade, socialização, ludicidade, linguagem e comunicação. Fortalecer vínculos com o processo de aprendizagem e com o espaço escolar trabalhando o contato visual e a autonomia. Proporcionar momentos de interação e comunicação de forma gradativa com mais colegas. Inserir a rotina dos atendimentos e ampliar gradativamente a comunicação assistiva e alternativa.</p> <p>Atividades de socialização, concentração, linguagem escrita e oral (receptiva) raciocínio lógico-matemático. Motricidade ampla e fina. Atividades com alfabeto – letras do nome Recorte e colagem Seqüência lógica através de gravuras; Trabalho com o nome próprio e de seus familiares; Pesquisa, recorte e colagem letras e palavras; Música – ritmo</p>

Atividades lúdicas que estimule a percepção visual e auditiva
Uso do computador – jogos educativos

d- Recursos didático-pedagógicos utilizados:

Jogos pedagógicos
Alfabeto móvel e letras vazadas
Material dourado
Família pedagógica
Bandinha de música
Massa de modelar
Tesoura - jogo de alinhavo
Diversos gêneros textuais
Rádio
Computador
Calculadora

e- Parcerias necessárias:

Família , professores e equipe pedagógica.

3- Avaliação dos resultados:

Professora da SRM

Professora Regente