

# A ESCOLA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ações, relações e sentidos do processo de inclusão da criança com TEA

Rosangela Porfírio Bastos

Daniel Cerdeira de Souza

Cláudia Regina Brandão Sampaio



# **A ESCOLA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**Ações, relações e sentidos do processo de inclusão da criança com TEA**



Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

**Governador**

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

**Reitor**

Kátia do Nascimento Couceiro

**Vice-Reitora**

*editora* **UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann

**Diretora**

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

**Secretária Executiva**

Síndia Siqueira

**Editora Executiva**

Samara Nina

**Produtora Editorial**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann (Presidente)

Allison Marcos Leão da Silva

Almir Cunha da Graça Neto

Erivaldo Cavalcanti e Silva Filho

Jair Max Furtunato Maia

Jucimar Maia da Silva Júnior

Manoel Luiz Neto

Mário Marques Trilha Neto

Silvia Regina Sampaio Freitas

**Conselho Editorial**

# A ESCOLA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ações, relações e sentidos do processo de inclusão da criança com TEA

Rosangela Porfírio Bastos

Daniel Cerdeira de Souza

Cláudia Regina Brandão Sampaio





Síndia Siqueira  
**Coordenação Editorial**

Lucas Ramos  
**Revisão**

Ana Carolina Bezerra  
**Projeto Gráfico**

Raquel Maciel  
**Finalização**

Raquel Maciel  
**Diagramação**

Ana Carolina Bezerra  
**Ilustração da capa**

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas

Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Estado do Amazonas

B327e  
2023

Bastos, Rosângela Porfírio  
A escola e o Transtorno do Espectro Autista: ações, relações e sentidos  
do processo de inclusão da criança com TEA/ Rosângela Porfírio Bastos,  
Daniel Cerdeira de Souza, Cláudia Regina Brandão Sampaio  
– Manaus (AM): editora UEA, 2023  
155 p.: il., color; 21 cm [E-book]  
Formato PDF

ISBN: 978-85-7883-571-2

Inclui referências bibliográficas

1. Escola. 2. Espectro autista 3. Crianças. 4. TEA. I. Bastos, Rosângela  
Porfírio. II. Souza, Daniel Cerdeira de. III. Sampaio, Cláudia Regina Brandão.  
IV. Título.

CDU 1997 – 37:616.89

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota-11/CRB 484

Editora afiliada:



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil  
CEP 69050-010 | +55 92 38784463  
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br



*Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos (religiosamente) em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e imprevisível, e realizam – no, continuamente, quer saibam disso, quer não.*

**Hannah Arendt**

*Devemos dar o testemunho da diferença, devemos dar testemunho do outro e de sua singularidade, do direito dele viver como nós, usufruindo de todos os direitos.*

**José Alves de Freitas Neto**

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

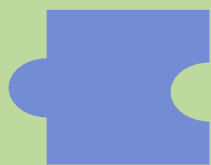
**Paulo Freire**

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>10</b>
Notas introdutórias	
<b>Capítulo 2</b>	<b>27</b>
<b>Etnografia: do método à construção da informação na perspectiva da epistemologia qualitativa em pesquisa</b>	
Aspectos epistêmicos e metodológicos da pesquisa	28
A escola campo da pesquisa: o cenário	32
Os participantes: características sociodemográficas e critérios de seleção	35
Instrumentos e processos	38
Cuidados éticos	44
Procedimento construtivo-interpretativo do conhecimento: da produção à análise	45
Algumas considerações antes de entrar em cena	47
<b>Capítulo 3</b>	<b>49</b>
<b>Ações e relações no contexto da inclusão da criança com TEA</b>	
As perspectivas da inclusão da criança com TEA a partir do PPP	52
Os atores em movimento: ações dos profissionais no cotidiano	60
Ações de inclusão e participação da família	73
Ações na perspectiva dos educandos	77
Relações no ambiente escolar	80
Ações e relações no contexto inclusivo da criança com TEA: uma síntese	95

<b>Capítulo 4</b>	<b>97</b>
<b>Sentidos e expectativas produzidos pela comunidade escolar quanto à inclusão do educando com TEA</b>	
Sentidos e expectativas da equipe escolar diante da inclusão da criança com TEA	100
Sentidos e expectativas sobre a inclusão da criança com TEA: o olhar da família	114
Os sentidos sobre a inclusão da criança com TEA: com a palavra, os educandos	121
A criança com TEA na escola: experiências de sociabilidade e aprendizagem	125
Sentidos e expectativas da comunidade escolar sobre a inclusão da criança com TEA: uma síntese	133
<b>Capítulo 5</b>	<b>135</b>
<b>Notas conclusivas</b>	
<b>Referências</b>	<b>144</b>
<b>Os autores</b>	<b>153</b>





## APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Psicologia, na Linha de Processos Psicossociais da Universidade Federal do Amazonas. Aqui, abordaremos a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um transtorno do neurodesenvolvimento com repercussões psiquiátricas, implicando em prejuízos na comunicação e interação social, com padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A Organização Mundial de Saúde estima que 1% da população mundial possui algum sinal do transtorno. No Brasil, mudanças legais garantiram à pessoa com TEA o reconhecimento de seus direitos, entre os quais a educação escolar. Os dados do Censo Escolar evidenciam um incremento de 37,3% no número de matrículas do público da Educação Especial, incluindo os educandos com TEA, em classes comuns.

Considerando que a Psicologia Social vem contribuindo timidamente com essa temática, o enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky, os pressupostos de González Rey, aliados a teorias educacionais como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e o Paradigma Inclusivo, fornecem um quadro teórico crítico útil para compreender os processos produzidos pela comunidade escolar acerca da inclusão da criança com TEA. Assim, o objetivo desta pesquisa foi conhecer as ações e relações produzidas no cotidiano de uma escola pública na cidade de Manaus-AM, reconhecida por realizar inclusão escolar.

Utilizamos a abordagem qualitativa no modelo etnográfico, orientando a construção e análise das informações a partir das contribuições de González Rey. Os resultados sinalizam que a equipe

escolar se orienta por um ideal de excelência em educação de acordo com a Secretaria Municipal de Educação e que a comunidade expressa um compromisso institucional para realizar “o possível” no cotidiano escolar. No âmbito da gestão, as ações se caracterizam como discricionárias e de fortalecimento de parcerias. Por parte das docentes, as ações são criativas e de fortalecimento de vínculos. No âmbito da família, as ações refletem as demandas da equipe escolar. Para os alunos, as ações são empáticas, solidárias e de sociabilidades, mas, ainda assim, as relações encontraram-se fragilizadas com espaços coletivos, dialógicos e participativos reduzidos. A organização do trabalho revelou, ainda, condições que geram sentimentos de preocupações e insegurança quanto à capacidade da equipe em trabalho com crianças com TEA.

Em relação aos núcleos de sentido construídos, a família destaca as práticas de acompanhamento da vida escolar e os cuidados em saúde. Já para os educandos, os sentidos de inclusão abarcam as experiências e vivências de sociabilidades. Para as docentes, o núcleo de sentido apontado é atravessado pela afetividade.

Como conclusão, a despeito dos desafios, as expectativas configuram-se como positivas, mas condicionadas a aspectos como: mudanças nas condições e organização do trabalho; efetivos espaços de participação de toda a comunidade escolar na construção de um cotidiano inclusivo e a construção de novas formas de subjetividade no que se refere à relação com a pessoa com TEA.



# **CAPÍTULO 1**

## **NOTAS INTRODUTÓRIAS**



Do ponto de vista histórico, foi Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, quem primeiro utilizou o termo “autismo” em 1916, porém o fez no sentido de referir-se aos sintomas negativos da esquizofrenia. O que conhecemos hoje como autismo configurou-se quase 29 anos mais tarde, a partir das publicações independentes do psiquiatra Leo Kanner em 1943 e de Hans Asperger em 1944 (SCHMIDT, 2016).

Kanner detectou, em seus estudos iniciais sobre o autismo, o que considerou como uma anormalidade inata no comportamento social, correspondendo ao ‘isolamento ou afastamento social’ que denominou “retraimento autístico” e notável desde os primeiros períodos do desenvolvimento da criança (RODRIGUES, 2010).

Poucos meses após a publicação do estudo de Kanner, Hans Asperger tornou público casos de crianças com ‘psicopatia autista’ que eram atendidas no Departamento de Pedagogia Terapêutica da Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Asperger publicou suas observações em seu artigo “A psicopatia autista na infância” (1944), no qual identifica as mesmas características assinaladas por Kanner (1943), pontuando as limitações sociorrelacionais; estranhas pautas expressivas e comunicativas; limitação, compulsividade e obsessividade dos pensamentos e ações, além da tendência em agir por impulsos internos e alheios às condições do meio (RIVIÉRI, 2004).

A partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais/DSM-5, o autismo passa a integrar, junto à síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não especificado, uma nova categoria sob a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA), ficando fora desse grupo o Transtorno de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (APA, 2014).



É assim considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento com repercussões neuropsiquiátricas, implicando em prejuízos na comunicação e interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Para fins de caracterização diagnóstica, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – 5, esses sintomas devem estar presentes desde o início da infância, limitando ou prejudicando o funcionamento diário da pessoa acometida por esse transtorno. Também apresentam variação quanto ao estágio em que o prejuízo funcional se evidenciará em função das características do indivíduo e seu ambiente circunscrito, bem como da gravidade da condição autista, do nível do desenvolvimento, da idade cronológica e, por isso, se justifica o uso do termo “espectro” (APA, 2014).

Em termos da prevalência do TEA, especialistas das Nações Unidas<sup>1</sup>, estimaram que 70 milhões de pessoas apresentam sinais e sintomas de TEA no mundo, o que corresponde a 1 % da população mundial. Apesar deste percentual, ainda não está assegurado, em muitos países, o acesso aos serviços que favoreçam a esse público de forma igualitária e equitativa como o direito a saúde, educação, emprego e vida em comunidade, por exemplo.

Em estudo publicado pelo *Center of Disease Control and Prevention* (CDC), agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, os autores Christensen Baio e Braun (2016) descrevem a prevalência e características do TEA em crianças de 8 anos a partir do sistema de monitoramento em rede. O referido sistema abrange 11 estados dos Estados Unidos, correspondente ao ano de 2012.

Os dados da referida pesquisa demonstraram a prevalência geral de TEA em 14,6 por 1.000 crianças de oito anos, ou seja, um caso para cada 68 crianças. Os resultados sugerem a importância que os sistemas de Educação Especial forneçam avaliações e serviços para as crianças com deficiência do desenvolvimento. Foram detectadas, ainda, disparidades por raça/etnia na prevalência desse transtorno, em

---

1 Catalina Devandas Aguilar e Dainius Puras, relatores especiais sobre os direitos das pessoas com deficiência e sobre o direito à saúde, respectivamente. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org>>.

especial, para as crianças hispânicas, assim como entre os diagnósticos inicial e ulterior, sinalizando que o acesso ao tratamento e serviços pode estar faltando ou apresenta-se ineficiente para algumas crianças.

No entanto, novas atualizações sobre essas estimativas foram publicadas pelo CDC no início de 2018, baseadas no estudo de Baio, Wiggins, Christensen (2018). Os resultados desse estudo informam que, no período compreendido do ano de 2014, a prevalência global de TEA nos 11 locais monitorados foi de 16,8 por 1.000 (1 em 59) crianças com 8 anos de idade. As estimativas variaram por sexo e raça/etnia, com os meninos mais propensos do que as meninas a serem diagnosticados com TEA.

E a mais recente estimativa publicada por esse centro de monitoramento, destacada da pesquisa realizada por Kogan, Vladutu, Schieve (2018) juntos aos pais e responsáveis nos EUA, informa que 1 em 40 crianças está diagnosticada com TEA. Esse estudo sugere que, como o TEA se constitui como uma condição vitalícia para a maioria das crianças, é imprescindível para novos estudos investigar a evolução no curso da vida desses indivíduos, identificando quais fatores influenciam a saúde e o bem-estar na idade adulta.

Se levarmos em consideração os dados da ONU sobre a prevalência de pessoas com autismo no mundo e aplicarmos à população estimada em: Brasil 209.480.159<sup>2</sup>, Amazonas 4.119.117 e Manaus 2.145.444, obteremos os seguintes resultados: 2.094.801, 41.191 e 21.454 respectivamente.

Ao analisar os dados divulgados pelo CDC, bem como os dispostos pela pesquisa da Organização das Nações Unidas sobre a prevalência do TEA e a estimativa deduzida para a população brasileira, observamos que há uma tendência crescente nos números de casos desse transtorno. Entretanto, não há um consenso se isso se deve a um melhor enquadre com diagnóstico precoce e mais consciência por parte da população em geral, por conta da ampla divulgação de informações sobre o TEA nos diversos meios sociais, ou com um aumento real dos casos.

Ainda, com relação à questão da ausência de dados sistematizados sobre a ocorrência/prevalência de TEA no país e observando as

---

2 Informação identificada no site do IBGE no dia 06/02/2019.

características da amostra populacional brasileira nos dois últimos censos – 2000 e 2010 – de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificamos que não houve uma preocupação em pesquisar e sistematizar a incidência desse transtorno entre a população, da mesma forma como vem ocorrendo para as outras deficiências: visual, auditiva, motora e na deficiência mental/intelectual (BRASIL/IBGE, 2000, 2010).

Conforme as notas técnicas dos referidos censos, em relação aos conceitos e definições utilizadas durante a pesquisa censitária e a análise dos dados obtidos, o TEA juntamente a outros transtornos como a neurose, esquizofrenia e psicose não foram considerados para contagem censitária<sup>3</sup>. Isso porque o levantamento buscou detectar a existência dos tipos de deficiência permanentes, revelando um ponto cego acerca da configuração desse público dentro dos aspectos amostrais da população brasileira, contribuindo de forma negativa no processo de sistematização de informações em torno do TEA no país.

A equipe do Movimento Todos pela Educação, responsável pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)<sup>4</sup>, também identificou essa lacuna no levantamento censitário do IBGE e, por isso, recorre a indicadores auxiliares para monitorar a execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A meta 4 do PNE diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao AEE, entre outros direitos, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, entre os quais os educandos com TEA.

Os indicadores auxiliares utilizados pela equipe do OPNE são os microdados do Censo Escolar, divulgados, anualmente, pelo Instituto

---

3 Apesar de não incluir o TEA e outras síndromes na pesquisa sobre as características populacionais, o Censo 2000, por sua metodologia de coleta de dados sobre a população com deficiência no país, é considerado pela Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência como um marco de transição para uma nova forma de registrar informações sobre a deficiência no país, pois levou em conta a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Deficiência e Saúde da Organização Mundial de Saúde/OMS, com foco na atividade.

4 Plataforma de suporte e monitoramento do PNE e visa contribuir para que este se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Esses microdados apontam que na série histórica de 2007 a 2017 houve um aumento de 37,3 pontos percentuais na proporção de matrículas desse público em classes comuns, atingindo a marca de 84,12%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram 27,8 pontos percentuais, sendo de 13,6% em 2017. E a porcentagem de matrículas em classes especiais apresentou a menor taxa, 2,3% nesse ano (OPNE, 2018).

Os microdados do Censo Escolar de 2017 mostram que a maior parte das matrículas da rede pública se concentra em classes comuns (95%), ao passo que na rede privada a maior porcentagem de matrículas encontra-se em escolas exclusivas/especiais (67,6%) (OPNE, 2018). Além de indicar um incremento quanto ao quantitativo de matrículas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, no ensino regular, esses dados também evidenciam um maior acesso na rede pública de ensino em comparação com a rede particular.

Do ponto de vista legal, o Estado brasileiro buscou contemplar o direito à educação para a pessoa com deficiência, garantindo-lhe o acesso e permanência, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede pública de ensino, por meio de normas como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos Arts. 206, inciso I e 208, inciso III; do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990), nos Arts. 53 inciso I e 54 inciso III; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL/MEC, 1996), capítulo V; Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008) e da Lei Brasileira da Inclusão n° 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) em seu capítulo IV, entre outras normas. Deste modo, o poder público brasileiro responde de forma positiva, no plano legal, a uma mobilização social de interesse em assegurar os direitos da pessoa com deficiência.

De acordo com Lanna Júnior (2010), esse movimento no país foi impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade,



justiça e paz no mundo, seguido de outros diplomas internacionais, igualmente importantes para a educação, tais como a Declaração de Conferência Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994).

A inclusão escolar é uma dimensão da inclusão social só alcançada se for garantida por meio da promoção da acessibilidade à educação com qualidade, bem como aos outros direitos fundamentais.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015 define, em seu Art. 53, que “acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

Guerreiro (2012) realizou um levantamento documental compreendendo leis, decretos, normas, artigos, dissertações e teses, objetivando analisar a interface entre acessibilidade e educação para a efetivação da inclusão escolar. Como resultados, a autora informa um incremento da legislação que trata da acessibilidade para a pessoa com deficiência, assim como de estudos pertinentes na área educacional, nos níveis básico e superior. Além disso, identificou que não basta a adequação do espaço para que haja a inclusão, mas também é preciso que se possibilitem as devidas adequações dos recursos pedagógicos e a capacitação de pessoal (docentes e gestor).

Guerreiro (2012) conclui seu estudo afirmando a responsabilidade das instituições escolares, sobretudo, as de nível superior, bem como da sociedade mais ampla quanto ao avanço do projeto inclusivo no campo educacional. A acessibilidade é, assim, compreendida como um direito constitucional, bem como uma ferramenta para a efetivação dos direitos sociais.

Com o objetivo de aprofundar a temática, dedicamo-nos à revisão das produções científicas pertinentes em três bases de dados: Scientific Electronic Library Online – SciELO/Brasil; Periódicos Eletrônicos de Psicologia/PePSIC e portal dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes.

Executamos diversas buscas a partir dos descritores “Autismo e inclusão” e demais termos relacionados, tais como: transtorno global

do desenvolvimento, síndrome de Asperger, educação, escolarização e educação inclusiva agregados do operador and, sendo adicionados, ainda, como filtros o idioma (português) e o ano de publicação, compreendendo o período entre 2007 e 2017.

Do ponto de vista da área do conhecimento, as produções se concentram predominantemente no campo da Educação/Educação Especial que contribuiu com 20 produções (45,46%) entre artigos, teses e dissertações. A Psicologia, em suas diversas abordagens, contribuiu com 14 produções (31,82%) e o restante (22,74%) identificadas se distribuem nas seguintes áreas: Ciências Naturais e Matemática; Fonoaudiologia; Distúrbios do desenvolvimento; Docência para a Educação Básica; Psicanálise; Psicanálise e educação; e Saúde e interdisciplinaridade.

No âmbito da Psicologia, o campo da Psicologia Social contribuiu com 3 produções (21,44%) e o restante (78,56%) evidenciou uma distribuição nas seguintes vertentes: Psicologia Clínica; Psicologia Cognitiva e Comportamental; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia Educacional e Escolar e Psicologia Institucional. A contribuição da Psicologia Social para a temática compreendeu uma dissertação de mestrado e dois artigos, todos frutos de pesquisa de campo.

Os estudos de contribuição da Psicologia Social estão relacionados com recortes da temática aqui discutida, compreendendo pesquisas sobre a interação social da criança com TEA, ou sua representação social junto aos professores. A inclusão propriamente dita não se constituiu um foco central no estudo dos autores. O que os diferencia de certa forma da proposta da nossa pesquisa, na qual a centralidade da inclusão escolar face ao autismo perpassa todo processo investigativo, desde as nossas primeiras elaborações apropriando-nos da temática até a fase da escrita do presente texto.

Para refletir sobre a problemática evidenciada, propusemos o diálogo teórico com autores da Psicologia Social de abordagem Histórico-Cultural, representada primordialmente por Vygotsky e da Educação no viés do Paradigma Inclusivo, com base nos pressupostos da Pedagogia Libertadora do educador e filósofo da educação Paulo Freire.

Os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que embasam o estudo se referem aos conceitos-chave que constituem

a perspectiva de Vygotsky: atividade (trabalho); consciência; instrumentos, signos e mediação semiótica; sentidos e os que se referem aos aspectos relevantes do desenvolvimento humano propostos pelo autor.

A concepção de homem, na perspectiva vygotskiana, é de movimento e dinamicidade. O homem evolui e se transforma como um ser histórico e social. A consciência é resultante da atividade do homem sobre a realidade material. Nesse processo o homem se transforma e é transformado.

Para Vygotsky, a consciência deriva da realidade material externa não podendo ser concebida fora desse processo. Assim entendida, a consciência é resultante da atividade prática, constituindo-se pela interação no âmbito do contexto histórico-cultural (GUTIERREZ; MASCARENHAS; LEÓN, 2015).

A principal tese na perspectiva de Vygotsky é que a consciência não é uma propriedade inerente à natureza humana, constitui-se como um gotejamento da vida coletiva, da apropriação e utilização de ferramentas e símbolos compartilhados para a produção das atividades que configuram a realidade (RODRIGUEZ AROCHO, 2008).

A educação, nessa perspectiva dialética, possui um papel transformador do homem e da sociedade, pois é concebida como instrumento de mediação cultural, possuindo também um caráter histórico e social.

Para Vygotsky (1998), a educação de forma geral, incluindo a escolar, possui um papel fundamental na transformação do homem – o caminho de formação consciente de novas gerações – a forma básica para mudar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação constituem a rota principal que seguirá a história e, nesse processo, resultará o novo tipo de homem consciente de condição social, histórica e cultural. A educação social e a politécnica são basilares para a superação da divisão entre o trabalho manual e intelectual, unindo trabalho e pensamento, ambos os processos separados durante o desenvolvimento do sistema capitalista.

Para Gutierrez, Mascarenhas e León (2015), a visão histórico-cultural vygotskiana de educação visa o desenvolvimento da

personalidade do educando, mas não um educando a-histórico, abstrato e descontextualizado. O educando, nessa perspectiva, é um sujeito concreto e ativo, sua educação se dá pela via da criticidade e o comprometimento com a promoção do bem comum e a transformação social. A escola se constitui como uma via do enraizamento cultural do sujeito, bem como da renovação da cultura, o que confere um papel social a essa instituição.

Neste trabalho também nos apoiamos na perspectiva teórica crítica de Vygotsky (1997; 2008) quanto às abordagens da Psicologia que apontam para bases puramente maturacionais e evolucionistas do desenvolvimento das funções superiores. Para ele as origens do pensamento e da linguagem humana estão no social, contextualizado na cultura e na história do homem e da sociedade.

Na busca por compreender as relações entre o aprendizado e o desenvolvimento, Vygotsky (2008) propõe a análise de dois níveis de desenvolvimento mentais na criança: os níveis de desenvolvimento proximal e real. O primeiro nível de desenvolvimento das funções mentais da criança resulta de ciclos já completados de desenvolvimento e corresponde à indicação da capacidade mental das crianças daquilo em que elas podem fazer por si mesmas.

Por sua vez, o nível de desenvolvimento proximal corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas com o auxílio ou mediação de um adulto ou, ainda, em colaboração com os pares mais capazes. O autor conclui que na zona real do desenvolvimento se caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal o caracteriza prospectivamente (VYGOTSKY, 2008).

O psicólogo russo defende uma concepção inovadora em seu tempo sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Em sua obra *Fundamentos de la Defectología* (1997), o autor reúne diversos trabalhos em um campo que resultou essencial para suas elaborações teóricas sobre o estudo e a educação de crianças deficientes. Nesta obra, Vygotsky expõe um conjunto de ideias e concepções que criticam a visão reducionista e naturalista que

vigorava em sua época e, também na atualidade de forma sutil, sobre as possibilidades educativas das crianças com deficiência (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2009).

Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas elementares e superiores na criança com deficiência encontra-se relacionado com o também insuficiente desenvolvimento cultural, pois:

[...] somente é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pelas vias do desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura (linguagem, escrita e aritmética) ou a linha do aperfeiçoamento interior das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio, etc.). As pesquisas têm demonstrado que, de um modo geral, a criança “anormal”<sup>5</sup> está atrasada precisamente nesse aspecto. Porém, este desenvolvimento não depende da insuficiência orgânica. É por isso que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor uma tese: o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental de onde resulta possível a compensação da insuficiência. De onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural (p. 187).

Deste modo, Vygotsky (1997) considera o desenvolvimento da criança com deficiência submetido às mesmas leis que regem o desenvolvimento da criança sem deficiência, sendo que esse processo se dá de forma qualitativamente diferente e por vias compensatórias.

Contudo, diz o autor, o destino dos processos compensatórios e do desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do “defeito”, mas também da realidade social da criança, ou seja, das dificuldades produzidas pelo “defeito” do ponto de vista da posição social da criança, pois a compensação ocorre em direções completamente diversas dependendo da situação criada, do meio em

---

5 O autor se utiliza de termos tais como “normal”, “anormal”, “defeito” dentre outros que necessitam ser compreendidos dentro do contexto histórico em que desenvolveu seus estudos sobre o desenvolvimento humano face à deficiência.



que a criança é educada, bem como das dificuldades que surgem para ela a partir de sua deficiência (VYGOTSKY, 1997, p. 134).

Na pesquisa realizada, com a finalidade de compor um quadro teórico-metodológico consistente também nos utilizamos das contribuições de autores importantes como González Rey (2015, 2010, 2007) e colaboradores que vêm desenvolvendo seus estudos a partir da perspectiva vygotskiana sobre o conceito de sentido e subjetividade.

Os autores compartilham de uma perspectiva da epistemologia complexa na produção de conhecimento científico, considerando a subjetividade – integrada pelos sentidos subjetivos – como um sistema que perpassa e inclui todos os outros aspectos da vida humana e social. E, a partir disso, acreditamos que a contribuição desses autores fortalecem o diálogo teórico e metodológico do processo construtivo-interpretativo sobre a inclusão da criança com TEA, tendo em vista esse processo se configurar como uma temática complexa e multifacetada, não redutível às análises causais e lineares.

Para González Rey (2007) Vygotsky, ao propor a categoria sentido, reconhece pela primeira vez o caráter gerador da psique, rompendo com uma tendência que caracterizou momentos anteriores de sua obra, quando estabelecia uma relação linear e direta entre as operações interna e externas.

Deste modo, ao relacionar sentido à análise psicológica da linguagem interna, Vygotsky (2001) baseado em Paulhan (s/d) escreve que o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra nos desperta em nossa consciência. É uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem várias zonas que variam na sua estabilidade.

Assim, a categoria *sentido* se constituiu como um dos últimos conceitos introduzidos por Vygotsky. E com ele buscou transcender as tendências experimentais que dominaram a Psicologia soviética nos estudos das funções superiores. Vygotsky considerou a categoria sentido como uma formação, o que aponta a integração dessa categoria no sistema psíquico, não limitada a sua relação com a palavra, mas sim relacionando-se com a dimensão da emoção, dos afetos e da personalidade (GONZÁLEZ REY, 2015).

A partir dos estudos de Vygotsky sobre essa categoria, González Rey (2015; 2007) desenvolve a noção de sentidos subjetivos, os quais representam unidades simbólico-emocionais que emergem no curso de uma experiência e relacionam-se com uma história vivida. Explicitam como as produções simbólicas da sociedade são evidenciadas em produções subjetivas singulares de indivíduos e grupos. E, conforme o autor, se constitui mais adequado referir a essa noção no plural, pois representam um fluxo de unidades simbólico-emocionais tênues e inter-relacionais, expressando a forma em que a experiência vivida é produzida subjetivamente.

Na definição de sentidos subjetivos González Rey (2015) pretende especificar a natureza do sentido, o qual se separa da palavra e se circunscrevem “em espaços simbolicamente delimitados produzidos pela cultura que, por sua vez, são referências permanentes do processo de subjetivação humana” (p. 21).

A subjetividade, nessa perspectiva, se configura como um sistema complexo capaz de expressar a diversidade de aspectos objetivos da vida social e que concorrem para sua formação. Esse processo se dá por meio dos sentidos subjetivos. González Rey (2015) considera que essa forma de compreender a subjetividade permite transcender a fragmentação de categorias representacionais do comportamento humano no âmbito da Psicologia. Sendo uma categoria tanto do campo psicológico como de todas as ciências antropossociais, a subjetividade se destaca por estar presente em todos os fenômenos culturais, da sociedade e do homem.

A subjetividade, como sistema, é constituída tanto no individual quanto nos grupos e também nos diferentes espaços sociais em que a pessoa vive, sendo que o caráter relacional e institucional da vida humana implica na configuração subjetiva não apenas do sujeito e suas interações, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. A esse nível de organização da subjetividade ele denomina subjetividade social. Suas formas de expressão configuram-se na “síntese, em nível simbólico e de sentido subjetivo, do conjunto de objetivos - macro ou micro - do funcionamento social” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 24).

Deste modo, a partir dessa perspectiva de sentidos subjetivos, entendidos como constituintes da subjetividade individual e social, que intentamos compreender os sentidos que as pessoas produzem e compartilham no cotidiano da comunidade escolar sobre o processo inclusivo da criança com TEA. Os sentidos subjetivos como tal são definidos, constituintes da subjetividade, perpassam as relações de poder que se configuram e são tecidas na mesma vida cotidiana de uma instituição dinâmica e complexa como é a escola.

Nesta perspectiva, só é possível apreender o dinamismo próprio da vida escolar quando a estudamos com base em três dimensões que não podem ser consideradas isoladamente, mas sim como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se busca compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar, quais sejam: dimensão institucional/organizacional; dimensão instrucional/pedagógica e a dimensão sociopolítica/cultural (ANDRÉ, 2012).

Buscamos, a partir do olhar da Psicologia Social Crítica de enfoque Sócio-Cultural, compreender como os sujeitos que integram a comunidade escolar agem, relacionam-se e produzem sentidos em face da presença da criança com autismo/TEA<sup>6</sup> no cotidiano escolar.

Aliada à perspectiva crítica desta vertente da Psicologia Social, articulamos a compreensão da educação como um direito social fundamental para o desenvolvimento do ser humano, da sua autonomia e do exercício da cidadania, da sua produção subjetiva, dos seus afetos e sentidos compartilhados nas relações no cotidiano escolar. No processo do ensinar, o ato educativo que pressupõe o aprendizado, o aluno se transforma no universo das pessoas e do grupo – comunidade – onde se encontra, sendo, pois, uma educação emancipadora. Essa atividade produz consciência, tal como podemos pensar a partir da teoria de Vygotsky. A proposta de Paulo Freire (2014, 2011, 2000) aqui adotada implica compreender as razões para a existência da educação vinculada à nossa própria existência no mundo.

Para Freire, a educação é uma especificidade humana e, ao mesmo tempo, uma forma de intervenção no mundo. Para além da técnica,

---

<sup>6</sup> Ao longo do texto utilizamos os termos de forma indistinta, por considerar mais correlatos às definições sobre o transtorno contidas no DSM-5 (APA, 2013).

essa perspectiva de educação, libertadora e emancipadora, reúne algumas características singulares tais como historicidade, ética, estética e política, além da afetividade (amorosidade) e a dialogicidade que marcam as relações entre os sujeitos.

Além disso, é diretiva, pois possui a qualidade de ir além de si mesma, possibilitando sonhos e desejos aos sujeitos *dodiscentes*<sup>7</sup>, qualidade essa que possibilita o testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença, proporcionando-lhes compreender formas diversas e igualmente possíveis de estar/pensar o mundo.

Discutir a diferença e dar o testemunho do outro é uma forma de caracterizar o foco deste estudo que é a inclusão de educandos com autismo, pois pelas características e singularidades de natureza sensório-perceptivas, emocionais e socioafetivas que as crianças com autismo podem apresentar, assim como as dificuldades comportamentais e de aprendizagem no cotidiano escolar, demandam atenção e ação voltadas para atender as necessidades específicas desse público a partir do paradigma inclusivo em educação.

A perspectiva de Educação aqui defendida se orienta pela promoção dos direitos humanos iguais e justos para todos e todas, em especial atenção às populações mais vulneráveis, seja do ponto de vista socioeconômico ou por quaisquer aspectos que denunciem sua fragilidade enquanto minoria sem visibilidade na sociedade, pressupondo um caráter de transformação social e, por isso, se caracteriza como progressista, e articula-se à perspectiva emancipatória e transformadora da Psicologia Social Histórico-cultural.

Com o cenário descrito, após as reflexões iniciais e necessárias ao tema proposto para a investigação, apresentamos o seguinte problema: **como a escola, através de seus atores no cotidiano, vem lidando com o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista?**

Como objetivo central da pesquisa, buscou-se **compreender como se configuram no cotidiano escolar as ações, relações e sentidos**

---

7 Termo criado por Freire para dar conta do ato de ensinar e aprender, para ele não há docência sem discência, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2014).

**sobre o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista.** Para tanto, tivemos como objetivos intermediários: conhecer as ações e relações produzidas no cotidiano escolar, voltadas para a inclusão desse público e identificar os sentidos e expectativas dos sujeitos que integram a comunidade escolar, incluindo a própria criança com TEA, sobre o processo inclusivo desses sujeitos no ensino regular.

Em face a temas complexos que atravessam o social e também o constituem, é necessário que o processo de produção de conhecimento sobre ele dialogue com os diversos saberes, acolhendo metodologicamente técnicas e instrumentos mais dinâmicos e versáteis, que possam se adequar às demandas da realidade que investiga. Também requer de quem pesquisa uma atitude mais flexível e ousada para a realização de mudanças adiante de descobertas inesperadas no campo de investigação (VASCONCELOS, 2011).

Assim, para o alcance dos objetivos, utilizamos da abordagem qualitativa, na perspectiva Epistemológica Qualitativa de González Rey (2017, 2016, 2015 e 2007), e do método etnográfico como estratégia de investigação.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada na Zona Sul da cidade de Manaus, com sujeitos que integram grupos de interesses da comunidade escolar como equipe escolar, pais e familiares e educandos, os quais foram eleitos a partir de suas histórias, experiências ou vivências significativas em relação ao processo de inclusão da criança com TEA.

A análise dos dados se constituiu como um processo dinâmico, a partir da proposta do autor quanto à análise construtivo-interpretativa que perpassa todo o processo investigativo. O método se baseia na Epistemologia Qualitativa por ele elaborada. Esse processo encontra legitimidade a partir da capacidade de produção de novas zonas de sentido temáticas, em que o pesquisador desempenha um papel ativo na construção do modelo teórico e que corresponde ao problema do estudo.

Aqui, como mencionado, o modelo teórico se constituiu, processualmente, a partir das análises sobre a informação produzida com suporte na Psicologia Social, na abordagem Histórico-Cultural



vygotskyana, articulada ao Paradigma Inclusivo e aos pressupostos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Do ponto de vista da organização, este texto encontra-se dividido em quatro partes. Nesta primeira parte, que consiste na introdução, apresentamos o panorama atual sobre o TEA e inclusão escolar, as principais bases teóricas escolhidas para abordar os dois temas, marcados por disputas no campo teórico, ético e político, exigindo serem pensados a partir das perspectivas de visão de mundo, de homem e sociedade que se quer construir, juntamente com o problema e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, descrevemos todo o percurso metodológico para a concretização da pesquisa. Nele, o leitor poderá encontrar as informações quanto ao tipo de pesquisa, abordagem dos dados, método e técnicas utilizadas, bem como o tipo de análise empreendida para o alcance dos objetivos do estudo.

O terceiro capítulo é dedicado às análises sobre as ações e relações produzidas pelos sujeitos da pesquisa no contexto da inclusão da criança com TEA no cotidiano das práticas escolares, pedagógicas e administrativas.

Já no quarto capítulo, são apresentadas as análises quanto aos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes do estudo e as expectativas que estes compartilham sobre o processo inclusivo da criança com TEA e como esta vivencia seu cotidiano na escola.

Por fim, no último capítulo, são tecidas algumas considerações sobre a temática em face aos resultados do estudo, assim como os resultados podem de alguma forma lançar luz no cenário da inclusão escolar desse público, refletindo como a Psicologia Social pode contribuir de forma crítica com a ampliação dos conhecimentos e sua aplicabilidade na promoção de culturas escolares mais inclusivas.



# **CAPÍTULO 2**

**Etnografia: do método à  
construção da informação na  
perspectiva da epistemologia  
qualitativa em pesquisa**



A formulação de um protocolo de pesquisa se constitui como uma projeção de intenções e expectativas para o futuro, partindo de um conhecimento mínimo prévio, visando o planejamento e/ou negociação institucional para que se constitua como um norte para o pesquisador em suas atividades de campo. Ainda que seja uma etapa relevante, não deve ser tomada como rígida, pois no contexto da pesquisa social se embasa na práxis dialética da construção do conhecimento, articulando teoria e prática como faces da mesma moeda e, por conseguinte, uma dimensão não se justapõe a outra, mas se retroalimentam continuamente.

Entendido isso, este capítulo tem como intuito situar o leitor quanto ao campo de pesquisa, aspectos epistemológicos e metodológicos (local, instrumentos de produção do material, participantes e processos de análise da informação produzida no campo).

### **Aspectos epistêmicos e metodológicos da pesquisa**

Desenvolver uma pesquisa de caráter social envolvendo seres humanos requer compreender o comportamento humano em interação. Na perspectiva da Psicologia Social Crítica, este objetivo é alcançado pelo contato direto no campo, ao contrário de estudos que realizam inferências a partir de ambientes experimentais. É necessário, então, que haja uma imersão no cotidiano social, como a aqui realizada, tendo como base uma ancoragem metodológica diversificada que possibilite apreender a subjetividade social construída no cotidiano do campo social de pesquisa.

Por corresponder a essas características, utilizamos a abordagem qualitativa, na perspectiva Epistemológica Qualitativa de González Rey

(2015). De acordo com o autor, essa perspectiva “implica compreender o conhecimento como produção e não como ‘apropriação’ linear de uma realidade que nos apresenta” (p. 5). Produção que se configura em espaços de inteligibilidade – zonas de sentido – na pesquisa científica e que não esgotam a questão em estudo, senão ampliam as possibilidades de aprofundamento de um campo de construção teórica.

O modelo teórico pretendido visa conhecer e problematizar a forma com qual a escola em questão vem lidando em seu cotidiano no processo de inclusão de criança com TEA. No processo construtivo e interpretativo da informação, visa também contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a temática inclusiva desse público no que tange às singularidades e peculiaridades comportamentais, emocionais e sensoriais que podem implicar no processo de escolarização. Isso inclui experiências e vivências que vislumbram práticas includentes que, se implementadas de forma sistematizada, podem promover a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Nessa perspectiva, propomos a busca aos objetivos do estudo circunscrevendo a temática inclusiva da criança com TEA a partir da Psicologia Social Crítica (na abordagem Histórico-Cultural), sugerindo um diálogo teórico-metodológico com pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire e o Paradigma Inclusivo na Educação com a finalidade de melhor compreensão sobre o processo de inclusão escolar desse público.

Tendo em foco o objetivo principal – compreender como se configuram no cotidiano escolar as ações, relações e sentidos sobre o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo –, buscamos uma abordagem e método que permitissem compartilhar o cotidiano da escola com seus atores. Participaram do estudo pessoas que integram grupos de interesses da comunidade escolar: equipe pedagógica e administrativa, pais e/ou responsáveis e alunos.

A abordagem qualitativa nos favorece o reconhecimento do papel central da intencionalidade e dos valores tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que se disponibilizam a participar de uma pesquisa (LAPERRIÈRE, 2010). Partilhando uma perspectiva epistemológica

de não neutralidade e que concebe as interações entre os sujeitos – pesquisador e pesquisados – como essencial ao processo, assumimos como ponto de partida o reconhecimento de que, como qualquer ser humano, construímos expectativas, fizemos escolhas e tomamos decisões que definiram a trajetória da pesquisa.

Conscientes de intencionalidade, experienciamos um processo de pesquisa que buscava evidenciar a riqueza da subjetividade de todos os envolvidos nessa caminhada e que, a nosso ver, assinalou uma tomada de consciência e uma sistematização do efeito dessa mesma subjetividade sobre o objeto do estudo.

Norteando o percurso, a perspectiva Epistemológica Qualitativa enfatizou princípios gerais da produção do conhecimento que sustentam a dimensão qualitativa nas pesquisas antropológicas também aqui compartilhada, tais como: a defesa do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; a realidade como um domínio infinito de campos inter-relacionados, um sistema complexo diante do qual nossas práticas, dentre essas as de pesquisa científica, se configuram como algo constitutivo, mas também constituinte dos campos por nós estudados (GONZÁLEZ REY, 2015).

Como método de investigação dentro da abordagem Qualitativa, a etnografia foi escolhida, tendo em vista sua convergência com os aspectos epistemológicos e os pressupostos teóricos da pesquisa em Psicologia Social de caráter crítico, na abordagem Sociocultural que visa mediar a problematização necessária sobre a dialética inclusão-exclusão, a emergência das dinâmicas estabelecidas entre os sujeitos, estereótipos cristalizados e a natureza das relações de poder que perpassam o cotidiano da comunidade escolar.

A etnografia se diferencia de outros modos de fazer pesquisa em ciência social, evidenciando-se como arte e ciência de descrever um grupo humano e suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. A etnografia como método é particularmente útil quando pesquisadores necessitam entrar na situação de campo na qual as questões sociais ou os comportamentos ainda não são claramente entendidos, é valioso quando um dos

objetivos da pesquisa é obter o ponto de vista dos sujeitos e pode ser realizado em ambientes “naturalmente” coletivos (ANGROSINO, 2009).

Para Angrosino (2009), esse método se caracteriza pelos seguintes aspectos: é baseado na pesquisa de campo; na personalização, ou seja, os pesquisadores são tanto sujeitos quanto observadores das vidas em estudos; multifatorialidade quanto ao uso de diversas técnicas na geração de dados para triangular uma conclusão que pode ser fortalecida pelas múltiplas vias que foram alcançadas; requer compromisso de longo prazo; evidencia-se indutivo, pois busca gerar modelos gerais ou teorias explicativas e não testar hipóteses; dialógico porque as conclusões ou interpretações podem ser discutidas no processo; e holístico, pois visa produzir um retrato mais completo possível do grupo em estudo.

Deste modo, a etnografia como método de investigação de uma pesquisa em Psicologia Social constituiu possibilidade real de adentrar na concretude de um campo específico da educação: a educação especial. De acordo com André (2012) um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação quando faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos para a coleta dos achados da pesquisa. Contudo, no que concerne às expressões “coleta dos achados da pesquisa”, González Rey (2015) afirma que:

[...] fora a definição ontológica e epistemológica em que o conceito de dado definiu seu valor, não há nenhum sentido em continuar definindo a coleta de dados como uma etapa da pesquisa: em primeiro lugar, porque realmente os dados não se coletam, mas se produzem e, em segundo lugar, porque o dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade (p. 100).

Como orienta o autor, o momento das primeiras incursões no campo é marcado de importância: para ele, neste momento são levantadas hipóteses ou indicadores para que se elabore um modelo teórico acerca do problema da pesquisa. Os dados foram sendo



produzidos no desenrolar do processo da investigação, por meio dos sistemas conversacionais enquanto instrumento escolhido (GONZÁLEZ REY, 2015), bem como a observação participante e análise documental.

Nesse processo, o resultado é a produção de um sistema complexo de informações sobre a temática em estudo. E, assim, acreditamos ter experienciado no cotidiano da comunidade escolar como as diretrizes educacionais inclusivas chegam à escola, atravessam esse espaço e as relações sociais ali estabelecidas em face à inclusão da criança com autismo.

Para além das diretrizes legais inclusivas, acreditamos também que o estudo fez referência à produção intersubjetiva de uma comunidade escolar, marcada pela intencionalidade de seus sujeitos nas relações e ações/práticas sobre uma temática complexa que é a inclusão do outro – estrangeiro – que chega e desafia o instituído: uma cultura escolar rígida, cristalizada e, não raro, com práticas excludentes mesmo a despeito de decorridos quase trinta anos de convenções tão relevantes para a inclusão, como a Declaração Mundial sobre Educação para todos em Jomtien (1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais organizada em Salamanca, na Espanha (1994).

### **A escola campo da pesquisa: o cenário**

Dito isto, explicitamos que o presente livro resulta de uma pesquisa etnográfica realizada na Escola Municipal Sol Nascente<sup>8</sup>, localizada na Zona Sul da cidade de Manaus/AM. De acordo com a organização administrativa, essa é uma escola de Ensino Fundamental I<sup>9</sup> que integra o sistema público e municipal de ensino e funciona em prédio próprio e nos dois turnos: matutino e vespertino.

A escola foi inaugurada em setembro de 1987 e iniciou suas atividades no dia 28 de agosto do mesmo ano, sendo o decreto de criação datado de 15 de outubro de 1987, sob o n° 59. Após a inauguração, uma equipe técnica da SEMED assumiu a gestão da unidade de ensino e

---

8 Nome fictício.

9 O Ensino Fundamental divide-se em duas etapas. A escola atende a etapa 1, ou seja, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

no ano de 1989 houve eleição para o cargo de gestor. Contudo, desde então, todos os profissionais que assumiram a gestão da escola foram conduzidos ao cargo por indicação dos secretários que assumiram a SEMED, em cada gestão municipal.

Atualmente, a escola e sua equipe gozam de prestígio na DDZ Sul e na SEMED por ela ser considerada de excelência no campo da inclusão. Assim como é reconhecida na comunidade, sendo disputadas as vagas existentes no início do ano letivo, em especial, para compor as turmas de 1º Ano do Bloco Pedagógico.

Essa informação também surgiu nos diálogos com alguns sujeitos que integram a equipe escolar (docentes e administrativos) como um ideal identitário. Ao que parece, esse ideário constitui-se como um elemento pertencente à configuração subjetiva do grupo/coletividade escolar, no modelo que González Rey (2015) propõe.

Do ponto de vista da estrutura física, a escola conta com vários ambientes entre os quais oito (08) salas de aulas, uma (01) sala de recursos multifuncional, uma (01) sala de Mesas Educacionais E-Blocks<sup>10</sup>. Também conta com biblioteca, sala dos professores, escovódromo, refeitório, banheiros comuns e um (01) adaptador para uso de pessoas com deficiência e quadra esportiva coberta. O espaço físico da escola necessita de reformas, conforme o relato de alguns sujeitos da pesquisa, mas também identificado durante as atividades de observação participante.

Com intuito de aproximar o leitor do cenário onde se desenvolveu a pesquisa, exibimos abaixo a fachada interna da escola (Figura 1). Esta constitui a via de entrada das pessoas que frequentam esse estabelecimento de ensino.

---

10 Ferramenta multissensorial que facilita o acesso à aprendizagem. É uma proposta da Positivo Inovação Educacional que foi disponibilizada nas escolas pela SEMED para o ensino da Língua Inglesa.

**Figura 1:** Fachada interna da escola



**Fonte:** Pesquisa de campo (2018).

A seguir a Figura 2 mostra a parte interna da escola. Aqui os alunos do 3º Ano do Bloco Pedagógico, da professora Mariângela, encaminham-se para a aula de Educação Física, na quadra da escola.

**Figura 2:** Pátio interno da escola



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

## **Os participantes: características sociodemográficas e critérios de seleção**

Na perspectiva metodológica que subjaz a presente pesquisa a noção de amostra não é utilizada, tendo em vista não ser a única forma de definir um grupo a ser pesquisado. Este deve ser constituído em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer do processo de campo, sendo necessário o envolvimento nesse cenário para observar, conversar, conhecer as peculiaridades do contexto em que o estudo será desenvolvido. Esse processo de seleção relaciona-se com as hipóteses feitas pelo pesquisador sobre o tema pesquisado (GONZÁLEZ REY, 2015).

Portanto, partindo da abordagem metodológica à noção de sujeitos de pesquisa, desenvolvemos as atividades de campo junto a um grupo de 10 participantes, representantes de grupos de interesse que compõem a comunidade escolar, os quais foram eleitos a partir de suas histórias, experiências/vivências que consideramos significativas para o enriquecimento da temática inclusiva, concernente à problemática em estudo.

De início, no protocolo de pesquisa, estimamos em torno de 10 participantes com a seguinte configuração: um (01) gestor, um (01) pedagogo ou apoio pedagógico, dois (02) professores, dois (02) responsáveis, dois (02) educandos (sendo que um desses com diagnóstico de TEA) e dois (02) outros integrantes da comunidade escolar que tinham potencial significativo para contribuir aos objetivos da pesquisa. Contudo, por conta da própria dinâmica do campo, o grupo ficou assim caracterizado do ponto de vista de interesses/papéis desempenhados, conforme Quadro 1.

**Quadro 1:** Participantes da Pesquisa

<b>NºSJ</b>	<b>Participante<sup>11</sup></b>	<b>Grupo de interesse</b>
<b>S1</b>	Sheyla	Gestora escolar
<b>S2</b>	Mariângela	Docente
<b>S3</b>	Hermínia	Docente
<b>S4</b>	Joycicleide	Docente-SRM
<b>S5</b>	Sara	Docente-SRM
<b>S6</b>	Alexandrina	Assistente Administrativo
<b>S7</b>	Thaís	Família (mãe)
<b>S8</b>	Luciana	Família (mãe)
<b>S9</b>	João	Educando
<b>S10</b>	Igor	Educando com TEA

**Legenda:** N°SJ: Numeração do Sujeito; Sx: Sujeito

**Fonte:** Organizado pelos autores.

A dificuldade que a escola vem enfrentando para incorporar a comunidade no cotidiano da própria escola<sup>12</sup>, como foi identificado durante as conversações e nas atividades de observação em campo, limitou de certa forma a identificação de sujeitos da comunidade, fora as mães e responsáveis, que fossem presentes e participativos no ambiente escolar e, por conseguinte, significativos para o estudo.

No entanto, na seleção dos sujeitos nos guiamos pelo pressuposto metodológico de González Rey (2015) quanto à singularidade das experiências dos sujeitos em face à temática, o que possibilita acessar zonas de sentido inovadoras que podem contribuir para o estudo. Deste modo, os sujeitos selecionados constituem informantes-chave, os quais são capazes de prover informações relevantes e, portanto, altamente singulares, em relação ao problema estudado.

---

11 Para atender os critérios éticos de proteção da identidade e sigilo dos participantes, substituímos seus nomes por outros fictícios.

12 Se por um lado há a narrativa por parte da equipe escolar de que a escola é de excelência, gozando desse status na SEMED e entre os pais que disputam suas vagas no início do ano letivo, por outro lado não há, segundo os dados levantados, uma participação expressiva de pessoas da comunidade em eventos como a construção do PPP. Os canais utilizados pela escola para vincular-se à comunidade necessitam de melhor investigação, visando identificar se estão sendo efetivos.

Do ponto de vista do perfil sociodemográfico, o grupo pesquisado se constituiu por sujeitos das classes sociais média e baixa. Podemos afirmar o caráter heterogêneo do grupo em relação à idade e à escolaridade.

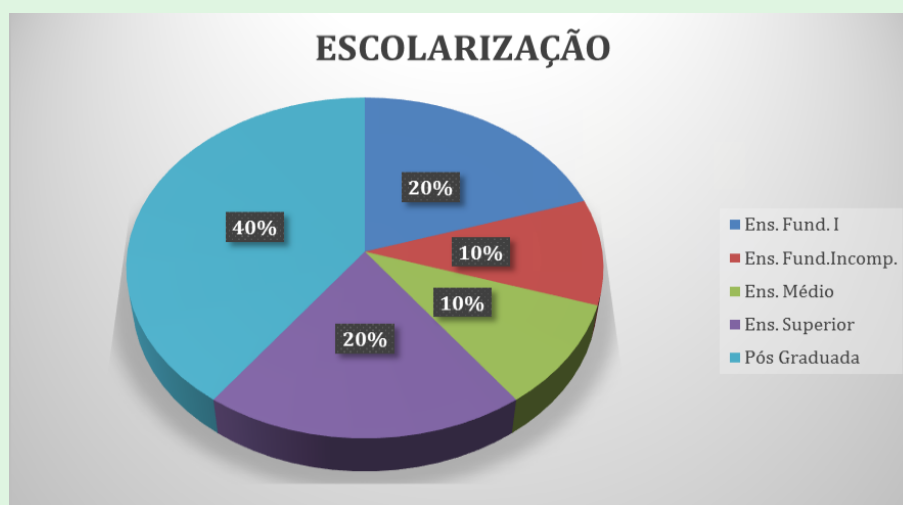
No que concerne à idade, compuseram o grupo crianças de 7 e 9 anos e adultos entre 28 a 50 anos. Quanto ao gênero, apenas as crianças são do sexo masculino e as demais do sexo feminino. Sete participantes residem na comunidade onde a escola encontra-se inserida, três desses sujeitos desde que nasceram.

Quanto à escolarização, o grupo de participantes caracterizou-se por ser composto de sujeitos em todos os níveis de escolaridade. As crianças encontravam-se cursando os anos do Bloco Pedagógico, ou seja, 2º e 3º das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Com relação aos participantes adultos, uma (01) mãe declarou ter o Ensino Fundamental II incompleto e a outra com Ensino Médio completo, duas (02) professoras declararam ter o Ensino Superior completo e as demais participantes adultas declararam ser licenciadas em Pedagogia com especialização nas áreas da Educação, Educação Especial e Gestão em Educação.

Para melhor visualização com relação ao nível de escolarização dos participantes da pesquisa, produzimos um gráfico de distribuição em função da escolarização (Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Distribuição dos participantes em função da escolarização



**Fonte:** Organizado pelos autores.



Do ponto de vista da produção da informação, visando a realização de uma etnografia que possibilitasse um mergulho em profundidade na realidade do estudo, dedicamos presença e olhares constantes, enquanto pesquisadores, pelo período de quatro (04) meses, mais especificamente, entre os meses de fevereiro a maio de 2018. Foram realizadas, nesse período, duas (02) a três (03) imersões no campo por semana, geralmente às segundas, quartas e sextas-feiras.

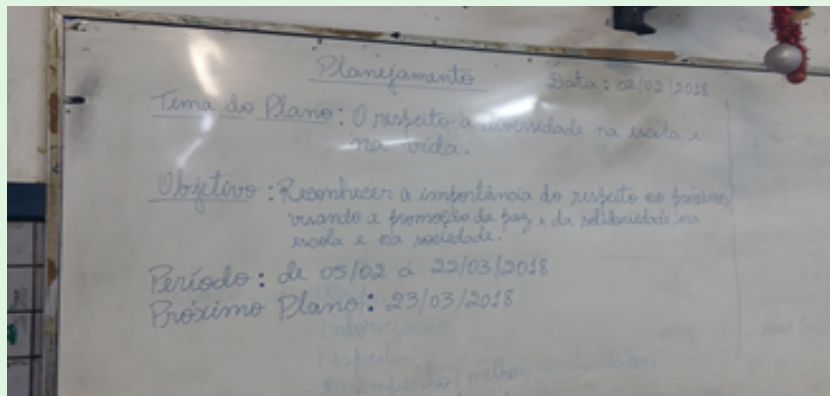
### **Instrumentos e processos**

Na perspectiva de González Rey (2015), o instrumento no processo de investigação deve ser visto dentro de um sistema, no qual se relaciona com outros instrumentos, dando lugar a um novo sistema único de informação, em que todo significado produzido de forma parcial por um instrumento concreto se configura apenas em um indicador, que se reafirma no âmbito do sistema complexo da informação produzida que, por sua vez, corresponde a zonas de sentido e inteligibilidade que marcam a posição criativa do pesquisador no cerne de seu modelo teórico sobre o objeto de pesquisa.

Um dispositivo importante na perspectiva desse autor é o cenário de pesquisa que possibilita uma apresentação da proposta de investigação científica, através de um clima de comunicação e de participação que viabiliza o envolvimento por parte dos sujeitos. A apresentação da pesquisa deve ser um momento reflexivo e dialético em que podemos fazer uso de diferentes recursos, tais como: exibição de filmes, realização de uma conferência ou mesa-redonda, etc.

Seguindo a orientação de González Rey quanto à constituição do cenário de pesquisa, este se configurou a partir da participação em atividades e eventos da escola, realizados nos meses de fevereiro e março de 2018. Um desses encontros, organizado pela gestora da escola pesquisada, objetivou recepcionar os professores para o início do ano letivo, que aconteceu no dia 01 de fevereiro de 2018, dando início à jornada pedagógica que se realizou no dia subsequente. A seguir (Figura 3), apresentamos o registro do quadro branco com o objetivo do 1º planejamento escolar.

**Figura 3:** Registro do objetivo do 1º planejamento escolar



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

A Figura 4 refere-se à jornada pedagógica para planejamento do trabalho na escola, que se alinha à temática inclusiva: “O respeito à diversidade na escola e na vida”.

**Figura 4:** Participação docente na jornada



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

O cenário de pesquisa também se constituiu com a participação na 1ª Reunião de Pais e Mestres com temática “A importância do acompanhamento familiar”, realizada no dia 23 do mesmo mês, conforme registro na Figura 5.

**Figura 5:** Constituição do cenário de pesquisa com a comunidade



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

O cenário de pesquisa com os alunos foi constituído a partir da inserção nas diversas atividades pedagógicas, em especial, as lúdicas, junto às turmas de 1º ao 3º Ano do Bloco Pedagógico da escola, ocorridas em salas de aula e fora desse espaço, no mês de março de 2018, conforme as figuras 6 e 7. Nesses momentos, participamos mais ativamente inserindo a temática inclusiva da diferença na escola e com isso nos vinculamos aos sujeitos representantes dos grupos que integram a comunidade escolar, ou seja, alunos, pais e/ou responsáveis, professores e demais trabalhadores da escola.

**Figura 6:** Contação de histórias



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

**Figura 7:** Exibição de filmes temáticos



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

Somente após a configuração desse cenário com cada grupo integrante da comunidade escolar e a observação da dimensão ética da pesquisa é que se deu início aos sistemas conversacionais junto aos sujeitos escolhidos e convidados a participarem da pesquisa.

A observação participante com o uso sistemático do diário de campo, assim como a análise documental, ocorreu concomitantemente às conversações realizadas junto aos participantes durante todo o período em que estivemos desenvolvendo a etnografia na escola.

A conversação é um processo que visa conduzir o sujeito pesquisado a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-lo no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços subjetivos, o relato expressado evidencia de forma crescente o seu mundo, necessidades, seus conflitos e reflexões, envolvendo emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos (GONZÁLEZ REY, 2015).

O uso dos sistemas conversacionais permitiu nos deslocarmos do lugar central das perguntas e integrarmos-nos de forma dinâmica à conversação. E, durante cada encontro, percebemos que essa técnica pode adotar formas diversas, tendo em vista um cenário complexo e dinâmico como o cotidiano escolar. A cada conversação identificamos que o objeto tomava mais consistência, enriquecido pelas histórias,

vivências e com as contribuições “teóricas” originadas nas práticas de cada participante.

De acordo com González Rey (2015), a diversidade e a complexidade que caracteriza cada conversação são responsáveis pela produção de um tecido de informação que implica, natural e autenticamente, os participantes. O que gera neles um sentimento de co-responsabilidade, por sentirem-se sujeitos partícipes do processo, facilitando as expressões de cada um por meio de suas necessidades e interesses, da reflexão sobre os tópicos conversacionais, da possibilidade de ouvirem e elaborarem hipóteses, através dos posicionamentos de cada um acerca da temática de que se ocupam.

A conversação, então, evidencia-se como um processo ativo entre as partes. Nele, o pesquisador acompanha de forma criativa, paciente e capaz de utilizar de estratégias necessárias com pessoas que manifestam dificuldade em envolver-se, o que é extremamente relevante para a qualidade da informação produzida.

Em um sistema conversacional utilizamos indutores que visam estimular o participante a envolver-se no processo. No caso da nossa pesquisa os indutores versaram sobre aspectos relevantes à temática da inclusão da criança com TEA: histórias de vida, formação acadêmica e profissional, conhecimento e participação nas ações/práticas concernentes aos processos pedagógicos e administrativos que se relacionam ao campo da inclusão. Também a historicidade e contextualidade do processo de construção do projeto político pedagógico da escola (PPP) e suas dimensões constitutivas no que tange à temática inclusiva, à vivência significativa experiencial sobre o TEA e à inclusão e natureza das relações no cotidiano escolar.

Com os educandos (com TEA ou sem deficiência), utilizamos a contação de história para a configuração do cenário de pesquisa, pois as técnicas lúdicas se constituem em um atrativo da atividade que define o interesse das crianças em participarem da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2015), sendo condizente com as condições de desenvolvimento e peculiaridades desses sujeitos, conforme registro nas figuras 6 e 7.

A técnica de observação participante foi utilizada por proporcionar ao pesquisador estar em relação direta com seus interlocutores



no espaço social da pesquisa. Também possibilita maior liberdade quanto a pré-julgamentos, bem como para retirar de seu roteiro de questões aquelas que percebe como irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores, proporcionando ao pesquisador melhor compreensão de aspectos que vão se evidenciando aos poucos, situação impossível para aquele que trabalha com questionários fechados e a priori padronizados (MINAYO, 2009).

Durante a imersão na escola, entre uma atividade e outra da pesquisa, observávamos os sujeitos participantes em suas relações, ações e práticas, pedagógicas ou administrativas. A ideia era descartar hipóteses/indicadores menos relevantes que foram se evidenciando no processo de construção do modelo teórico sobre a inclusão da criança com TEA. As impressões quanto ao clima organizacional, em especial, quanto à natureza das relações no que concerne à temática inclusiva, se constituíram foco das observações e anotações no diário de campo.

Entre as atividades de campo, a análise documental foi uma técnica importante que utilizamos para a produção de informação qualificada sobre a temática da pesquisa. Conforme Cellard (2008), essa técnica possibilita a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros aspectos. Assim, utilizando amplamente a observação participante e os sistemas conversacionais, já descritos, articulados à técnica da análise documental, buscamos compor um quadro historicizado e situado da forma como a escola vem lidando com a temática inclusiva.

Com essa técnica, se realizou a análise do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, um documento bastante relevante fruto de um trabalho participativo e, portanto, político dos sujeitos representativos dos grupos que integram a comunidade escolar, a partir de um processo de diagnóstico da situação atual da escola, do posicionamento filosófico e operativo na construção de uma escola mais cidadã.



## **Cuidados éticos**

E, com intuito de atender aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos, conforme estabelece o Conselho Nacional de Saúde, nas resoluções 466/2012 e 510/2016, a etnografia após a liberação pelo comitê de ética dessa instituição reguladora, o projeto foi aprovado no mês de novembro de 2018 sob o número 2422570. Também solicitamos a anuência da Secretaria Municipal de Educação com a devida autorização para adentrar a escola, assim como explicitamos os aspectos relevantes da pesquisa para a gestora da instituição escolar.

Durante as atividades da etnografia, seguimos de forma rigorosa o que as referidas resoluções dispõem quanto às garantias de proteção aos sujeitos participantes, em especial atenção às crianças, assegurando-lhes a explicitação quanto aos seus direitos como participantes do estudo.

Assim, primamos pela apresentação e explicitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os participantes adultos e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças, com todas as informações necessárias e em linguagem clara e objetiva sobre os aspectos relevantes da pesquisa.<sup>13</sup>

Somente participaram da pesquisa os sujeitos que, após a leitura sobre os detalhes dela, concordaram e assinaram os referidos termos. A leitura versou sobre os critérios éticos a respeito da confidencialidade e da privacidade da informação obtida, visando à proteção da imagem e a não estigmatização; a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidade escolar; a possibilidade de desistirem sem prejuízo algum e as informações quanto aos possíveis benefícios resultantes da pesquisa.

Os critérios foram observados de forma mais intensa com as crianças que participaram do estudo. A seguir reproduzimos o registro de leitura e assinatura desse termo com João, uma das crianças participantes (Figura 8).

---

13 Inspirado no trabalho de Silva (2016).

**Figura 8:** Registro de assinatura do TALE



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

### **Procedimento construtivo-interpretativo do conhecimento: da produção à análise**

Nessa perspectiva teórico-metodológica adotada, a pesquisa configura-se como um processo permanente, dentro da qual se definem, de forma contínua, todas as decisões e opções metodológicas no próprio decorrer do processo da investigação. Parte de uma Epistemologia Qualitativa que enfatiza princípios gerais para a produção do conhecimento como o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que implica compreendê-lo como produção e não como apropriação linear de uma realidade (GONZÁLEZ REY, 2015), que supostamente se nos apresenta estática e a ser desvelada.

Ao utilizar o método etnográfico, levamos em consideração que, muitas vezes, as análises são realizadas concomitantemente à construção e melhor delimitação do objeto, processo esse resultante das observações empíricas no campo, convergindo, assim, com a proposta construtivo-interpretativa do conhecimento desse autor, a qual escolhemos como procedimento de análise da informação produzida em campo.

Deste modo, a análise da informação não se constituiu como fase estanque que se dá na pesquisa. Ao contrário, desde o momento que adentramos o campo, iniciamos de forma simultânea o processo de elaboração teórica com a identificação das hipóteses preliminares já

nas primeiras incursões no campo, fortalecendo-se a cada momento que avançamos com a etnografia. E, a partir de então, o modelo teórico foi consolidando-se na tensão com o momento empírico, progredindo através das estratégias, técnicas e recursos instrumentais que fomos utilizando para a produção das informações. Conforme González Rey (2015):

O conhecimento, assim, produzido é uma alternativa de inteligibilidade que toma forma no curso da própria pesquisa e, nesse sentido, seu valor dependerá em manter a viabilidade e o desenvolvimento de um modelo teórico que signifique, progressivamente e em suas múltiplas inter-relações, as formas diferenciadas de expressão da realidade que aparecem na medida em que o próprio modelo em desenvolvimento permite acesso para significar novas expressões empíricas acerca do estudado (p. 202).

Desta forma, durante a etnografia, a cada imersão percebíamos que as informações produzidas na co-responsabilidade entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa se configuravam em conhecimento em permanente produção de inteligibilidade, resultantes da tensão também permanente do exercício de elaboração teórica diante da dimensão empírica do campo.

Nesse sentido, a informação produzida foi submetida ao modelo de análise construtivo-interpretativo que González Rey (2007, 2015, 2016 e 2017) vem adotando metodologicamente e que se baseia na Epistemologia Qualitativa, por ele elaborada.

Deste modo, concordamos com a proposta epistemológica de González Rey, que afirma serem esses processos de produção de informação e análise dos dados procedimentos contínuos, processuais e dinâmicos. Sua legitimidade é constituída a partir da capacidade de produzir novas zonas de sentido sobre as quais o pesquisador desempenha um papel ativo na construção do modelo teórico correspondente ao problema que se propôs a estudar. Nas palavras do autor:

Uma exigência do processo de construção da informação na pesquisa qualitativa apoiada nos princípios epistemológicos por nós defendidos [...] é o caráter ativo do pesquisador, sua responsabilidade intelectual pela construção teórica resultante da pesquisa. O processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Tal síntese teórica está envolvida sempre com representações teóricas, valores e intuições do pesquisador, mas também está aberta ao momento empírico de seu trabalho, assim como às novas ideias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas (GONZÁLEZ REY, 2007 p. 116).

Do ponto de vista teórico, nossas análises encontram suporte nos pressupostos epistêmicos e teóricos compartilhados pela Psicologia Social Crítica, na abordagem Histórico-Cultural vygotskiana, articulada aos pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire e do Paradigma da Educação Inclusiva, articulações teóricas essas que nos possibilitaram a construção teórica para a compreensão das ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade da escola, campo da etnografia, sobre o processo de inclusão da criança com TEA.

### **Algumas considerações antes de entrar em cena**

Como já mencionado anteriormente, o objetivo principal desse estudo foi compreender como se configuram no cotidiano escolar as ações, relações e sentidos acerca do processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, foi privilegiada para a fase de campo da pesquisa uma escola considerada excelência no âmbito da inclusão pela gerência distrital de ensino da Zona Sul de Manaus, a qual integra o sistema municipal de ensino.

Enquanto pesquisadores, orientados a partir dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa social crítica em Psicologia, devemos reconhecer nossa intencionalidade na escolha do campo a partir do status de excelência que a escola mantém, o que nos permitiu nutrir altas expectativas em torno de uma suposta

expertise por parte dos sujeitos que integram essa comunidade escolar sobre o processo inclusivo da criança com TEA.

Contudo, à medida que avançávamos na etnografia, constatávamos divergências importantes quanto às nossas expectativas iniciais e o nível de consciência coletiva dos sujeitos, envolvidos no processo educativo, sobre a temática inclusiva e seus desafios a ponto de promover um movimento de transformação em prol do desenvolvimento inclusivo da escola e sua comunidade.

Nesse sentido, a etnografia realizada proporcionou um caminhar entre o fio tênue que separa o discurso homogêneo sobre o que seria uma escola de excelência em inclusão para os especialistas da DDZ Sul e para os sujeitos – equipe, pais e educandos – e a realidade mesma compartilhada na escola sobre a temática posta e seus desafios.

E, para alcançar o que acreditamos ser uma totalidade<sup>14</sup> como objeto da pesquisa, selecionamos representantes dos grupos de interesses que compõem a comunidade escolar: trabalhadores da escola, pais e/ou responsáveis e educandos. Assim, apresentaremos daqui em diante os resultados das análises das informações produzidas junto a esses atores, conforme os objetivos específicos do estudo.

---

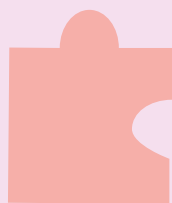
14 A partir do referencial teórico-metodológico que compartilhamos e que nos possibilitou caminhar na pesquisa.



# CAPÍTULO 3

**Ações e relações no contexto da  
inclusão da criança com TEA**





Nesta seção, conforme os objetivos propostos para a pesquisa, apresentamos as ações desempenhadas pelos sujeitos participantes do estudo no que tange ao processo inclusivo da criança com TEA, assim como a dinâmica das relações sobre as quais se dão esse processo. No primeiro momento, no entanto, expomos os aspectos que se relacionam com a temática inclusiva identificados, por meio da análise documental, no projeto político-pedagógico (PPP), como uma ação institucional e diretiva da escola pesquisada.

Entretanto, consideramos relevante antecipar um aspecto identificado desde o início do momento empírico e que se relaciona com a identificação da equipe escolar com um ideal de excelência de escola que a E. M. Sol Nascente desfruta junto à SEMED, assim como na DDZ Sul e de certa forma na comunidade local.

Esse ideal é compartilhado pela equipe escolar que se move através de um compromisso institucional pela preservação dessa imagem, implicando nas ações, na dinâmica relacional, bem como na produção de sentidos entre os atores do processo educativo, nesse contexto também é inserida a temática inclusiva.

González Rey (2007, 2015) afirma que a subjetividade está constituída no sujeito individual e nos espaços onde este vive, e que a dinâmica relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não somente do sujeito e de seus momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que as relações são produzidas. Esses espaços geram formas de subjetivação (social) que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos – por conta dos aspectos singulares da história de cada pessoa – parte da

subjetividade individual de quem compartilha esses espaços, como na escola pesquisada.

A seguir apresentamos duas imagens do espaço da escola pesquisada que acreditamos ser a emergência do referido ideário de excelência como parte integrante da configuração subjetiva social da escola E. M. Sol Nascente.

**Figura 9:** Mural de certificados da escola



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

**Figura 10:** Troféus das conquistas desportivas e pedagógicas



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

As imagens ilustram os momentos memoriais da história de conquistas da escola E. M. Sol Nascente em relação aos eventos desportivos e, em especial, de êxito com projetos pedagógicos e educacionais realizados pela equipe docente e demais profissionais da escola. Esses fatos e acontecimentos memoráveis da escola são

refletidos nos valores compartilhados textualmente no PPP da escola nos seguintes termos:

*Excelência* – oferecer qualidade em todos os serviços que prestamos aos nossos alunos e comunidade; transparência – dispomo-nos a realizar um trabalho aberto e honesto; Cooperação – trabalhar sempre em equipe valorizando a participação de cada um; respeito – respeitar aqueles que trabalham na escola em sua dignidade e em seus direitos (2017, p. 24).

A excelência como meta a ser alcançada é compartilhada pelos atores no cotidiano das práticas escolares e referenciada no próprio PPP da escola.

### **As perspectivas da inclusão da criança com TEA a partir do PPP**

Segundo Veiga (2016), o PPP de uma escola constitui-se como uma produção coletiva de um projeto de futuro para a instituição de ensino. Possui três dimensões as quais devem estar conectadas: a dimensão filosófica, situacional e operacional. Em um modelo democrático, planeja-se coletivamente o que se tem intenção de realizar, impulsionando-se, enquanto grupo, em direção ao futuro e, baseando-se no que se tem, enquanto recursos e potencialidades, em busca do alcance do que é possível.

Um dos principais documentos que integraram a pesquisa foi o PPP da E. M. Sol Nascente. Trata-se de um documento datado de 2017. Na análise documental, identificamos que ele é apresentado enquanto uma construção coletiva da identidade institucional, valorizando a contribuição da escola para um “projeto de sociedade, por meio de aspectos educacionais, culturais, do exercício da cidadania, tendo como fundamentos a justiça social e a democracia” (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 6). Todavia, o documento não resultou de uma ação verdadeiramente participativa e também não demonstra a articulação desejável entre as dimensões filosófica, situacional e operacional.

No nível filosófico, a escola referencia-se a partir de uma visão crítica quanto ao processo de globalização e de extrema excludência

social, efeitos diretos desse processo e da alta concentração de renda em um país como o nosso. Ela se reconhece inserida em uma comunidade que ilustra de forma importante as mazelas consequentes da situação de desigualdade no país, assim como em nosso estado: violência, insegurança, desemprego, “desestrutura familiar” (grifo nosso), pobreza, pouca instrução escolar, entre outros fatores, que, na visão da comissão que coordenou a realização do PPP, acabam por comprometer o desempenho da própria escola (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 19).

O PPP de uma escola, como eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo, se concebido de forma adequada, revela quem é a comunidade escolar, quais os desafios no que tange a uma boa formação, assim como ao desenvolvimento da autonomia e da gestão democrática, a qual seja capaz de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos envolvidos nesse processo (SILVA, 2003).

Com relação à temática inclusiva, o texto do PPP apresenta-se da seguinte forma:

A inclusão é um embate ideológico entre as duas classes onde a maioria excluída busca a sua identidade humana, na tentativa de apropriar-se do saber coletivo, transpondo barreiras da opressão, construindo sua consciência crítica da realidade social (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 22).

Apesar de o trecho trazer elementos que se associam a uma perspectiva crítica que se articula ao pensamento freireano – bem como ao axioma marxista da divisão de classes (embate ideológico, opressão, consciência crítica da realidade social) –, o modo como estas bases figuram no documento é vago e sem enraizamento. A este exemplo, não há menção de que classes participam do embate a qual o texto se refere, ou mesmo nas buscas da afirmação da identidade humana entre os excluídos.

Ainda na dimensão filosófica, o texto do PPP dispõe o fazer pedagógico orientado para:

Participar efetivamente da construção de uma comunidade educativa promovendo a convivência no contexto da diversidade humana, respeitando e valorizando as potencialidades de cada um: aluno, funcionários e comunitários [...]; Realizar as adequações curriculares, considerando o currículo como um elemento dinâmico da educação para todos, contemplando as especificidades dos educandos [...]; Reconhecer no educando o potencial de conduzir-se com crescente autonomia em sua vida pessoal, social, cognitiva e produtiva [...] Promover o fortalecimento dos vínculos da família com a escola, proporcionando espaços de reflexão que favoreçam a convivência, o crescimento das relações interpessoais, o respeito, o acolhimento das diferenças e a comunicação; Favorecer o protagonismo do educando como sujeito de sua própria história, através do cultivo da autoestima, da capacidade de trabalhar em grupo e do sentido fraterno, solidário, criativo e crítico, valorizando seus dons, sua originalidade e cultura (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 23).

Essas diretrizes possuem um potencial inclusivo, se colocado em prática no cotidiano da comunidade escolar, visando acolher a diferença como elemento enriquecedor do processo educativo formal da criança com necessidades específicas como na ocorrência do TEA.

O paradigma inclusivo no contexto educacional situa a escola como provedora das demandas educacionais do sujeito com deficiência. Se antes o educando nessa condição precisaria adaptar-se para integrar a comunidade escolar, no contexto inclusivo é a escola que deve se organizar para atender as reais necessidades educacionais da pessoa com deficiência (DÍAZ *et al.*, 2009; SCHMIDT, 2016; MANTOAN, 2015; BEYER, 2016) e, por extensão, a pessoa com autismo/TEA. Não somente garantir o acesso, mas também a permanência, assegurando-lhe uma educação com qualidade.

É importante salientar que o paradigma inclusivo na educação – que se baseia na concepção dos direitos humanos e que norteia a política educacional no país – dispõe que a perspectiva inclusiva não se direciona somente para as pessoas com deficiência, mas também para todos independente de quaisquer características humanas: étnico-racial, gênero, religião, etc.

A centralidade das discussões sobre a inclusão impulsionada pelos avanços legais das políticas – e sua implementação no ensino público



– aliada ao processo histórico de universalização (massificação) da escolarização formal, sem a devida reestruturação da instituição escolar, currículo e a inserção de mais profissionais com formação adequada, vem configurando um cenário histórico de desafios tanto para a gestão dos sistemas educacionais quanto para a escola e os profissionais que nela trabalham.

Nesse cenário, o PPP como instrumento norteador dos processos pedagógicos e administrativos na escola pode impulsionar ações e práticas participativas, coletivas de natureza inclusiva. No entanto, é preciso saber quais as condições em que a escola vem desenvolvendo seu trabalho. Por isso, um levantamento situacional se faz necessário.

Assim, quanto à dimensão situacional, o PPP da escola pesquisada toma como referência um levantamento realizado em 2016<sup>15</sup>. É mencionado que a equipe escolar desenvolve onze programas/projetos junto aos educandos. Alguns são realizados com os recursos do governo federal, como o “Programa Mais Educação”, outros são desenvolvidos por meio de parcerias, como o PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas, que tem o apoio da Polícia Militar/AM.

Entretanto, na análise dos objetivos dos programas não há uma referência direta envolvendo a promoção da inclusão das crianças com deficiência como o TEA no cotidiano das práticas escolares. Um deles – “Brincando, interagindo e aprendendo com LEGO”, parece estar voltado para os educandos com deficiência, tendo como objetivo potencializar áreas relevantes no desenvolvimento, tais como socialização, coordenação motora, raciocínio lógico-matemático etc. (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 10). Esse projeto, sob responsabilidade das docentes da sala de recursos da escola, não explicita de forma evidente para qual público se destina, se apenas os educandos que frequentam a sala de recursos, os demais ou todos sem distinção, assim como não descreve a metodologia aplicada.

No marco operacional, no texto do PPP consta que dezenove (19) crianças são atendidas na sala de recursos multifuncional

---

15 Realizado pela comissão de trabalho do PPP junto à comunidade escolar que objetivou representar o cenário atualizado das condições em que a escola desenvolve seu trabalho, bem como traçar um perfil da comunidade em que se encontra inserida.



(com e sem laudo diagnóstico), nos dois turnos escolares. Onze (11) desses alunos são da própria escola e os demais oriundos das escolas circunvizinhas, sendo que dez (10) são crianças com TEA e uma (01) apresenta comorbidade com deficiência intelectual (DI). Do universo de alunos com TEA atendidos na sala de recursos, oito (08) são da própria escola e três de escolas próximas que frequentam a sala de recursos no contraturno (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 12).

Ainda no marco operacional do PPP, sobre a prática pedagógica destaca-se os seguintes compromissos voltados à inclusão: reconhecer a igualdade, valorizar as diferenças, respeitar as especificidades de cada educando, favorecer as aprendizagens significativas de acordo com o ritmo de desenvolvimento; atender às necessidades educacionais dos educandos, oportunizando uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos de forma coletiva, mas com objetivos e processos diferentes; viabilizar a adaptação curricular aos educandos com “necessidades especiais”, respeitando a legislação vigente (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 29).

Os dados do diagnóstico indicaram vários aspectos situacionais da escola. A partir destes dados, foi feito o delineamento do marco operacional e do plano de ação. Os dados que se referiam ao tema da inclusão foram: a necessidade de adaptações curriculares no que concerne às avaliações dos alunos “inclusos”; a existência e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional para o atendimento dos alunos com “necessidades especiais” bem como os que apresentam dificuldades cognitivas diversas; necessidade de formação para os professores para o atendimento docente aos alunos “inclusos”, visando a melhoria nesse atendimento educacional (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 33).

Para melhor visualização dos aspectos inerentes à temática inclusiva constantes do PPP da escola pesquisada que, por extensão, deveria compreender a inclusão da criança com TEA, elaboramos o quadro 2 com a síntese da análise documental do PPP, dada a sua importância como norteador das atividades da escola e sua comunidade. No quadro, organizamos a informação no que tange à inclusão encontrada no PPP, nas dimensões filosófica, situacional e operacional.

**Quadro 2:** Aspectos dimensionais do PPP relacionados à inclusão

<b>Marco filosófico</b>	<b>Marco situacional</b>	<b>Marco operacional</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Visão crítica da globalização e de extrema excludência social.</li><li>• Inserida em uma comunidade com sinais de excludência social (Ex.: violência), o que compromete o desempenho da escola.</li><li>• Práticas pedagógicas orientadas a:</li><li>• Construção de uma comunidade educativa, convivência na diversidade humana;</li><li>• Realizar adequações curriculares, visando as especificidades dos educandos;</li><li>• Reconhecimento da potencialidade para a autonomia;</li><li>• Promover o fortalecimento dos vínculos família-escola, com espaços de reflexão, de acolhimento das diferenças e a comunicação;</li><li>• Favorecer o protagonismo, a autoestima, o trabalho em grupo valorizando os dons e a cultura.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolve onze (11) programas/projetos, entre esses o “Brincando, interagindo, aprendendo com LEGO”, sob responsabilidade das docentes da sala de recursos multifuncional;</li><li>• Uma sala de recursos multifuncional em pleno funcionamento, atendendo.</li><li>• Dezenove (19) crianças atendidas na sala de recursos multifuncional, onze (11) são da escola, destes oito (08) são crianças com diagnóstico de TEA.</li><li>• Necessidades de adaptações curriculares no aspecto avaliacional para alunos “inclusos”; necessidade de formação continuada para os docentes, visando melhorar o AEE para os alunos “inclusos”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecimento da igualdade, valorizar as diferenças;</li><li>• Respeitar as especificidades de cada educando;</li><li>• Favorecer as aprendizagens, de acordo com o ritmo de desenvolvimento.</li><li>• Promover atividades coletivas de aprendizagem;</li><li>• Viabilizar a adaptação curricular aos educandos com “necessidades especiais”, respeitando a legislação vigente.</li></ul>

**Fonte:** Organizado pelos autores.

Chama a atenção a assimetria entre as dimensões do projeto escolar, no qual foi dado maior importância ao caráter filosófico em

detrimento dos aspectos situacionais e operacionais. Acreditamos que essa característica do PPP pode estar relacionada com o processo de produção – participativo ou não – desse instrumento. Além disso, pode se relacionar com os rumos dessa ação na escola, ou seja, na operacionalização do plano de ação no ambiente escolar.

Apesar de no marco situacional e operacional a escola ter reconhecido as demandas em relação à temática inclusiva, nenhuma meta foi estabelecida no que diz respeito aos aspectos elencados sobre a inclusão das crianças com necessidades educativas específicas como o TEA. Identificamos que o texto apresenta apenas duas metas gerais a serem alcançadas com o plano de ação do PPP, a saber: (I) Elevar para 88% o índice de aproveitamento dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e (II) Elevar de 84 % para 87% a frequência de pais/responsáveis na escola (PPP/E. M. SOL NASCENTE, 2017, p. 38-39). Tais metas, contudo, não parecem refletir necessidades da escola nem quanto aos alunos em geral e muito menos quanto aos que possuem necessidades específicas. Antes, parecem mais como metas preconizadas para todas as escolas da rede pública.

O número significativo de alunos “inclusos”<sup>16</sup>, ou seja, com necessidades educacionais específicas, a necessidade de adaptação curricular no que concerne à avaliação da aprendizagem desse público e também da necessidade de formação específica para os educadores são fatores que, mesmo articulados em conjunto, não se constituíram como mobilizadores para que a escola apresentasse alguma estratégia de enfrentamento no plano de ação do PPP, visando sanar essas dificuldades no que tange ao atendimento educacional específico, evidenciando uma contradição em relação ao instituído quanto à temática inclusiva.

Há um vácuo entre as demandas sinalizadas no levantamento situacional e operacional e os objetivos/metapropostos no plano de ação do PPP no que tange à temática inclusiva. Os motivos pelos quais isso ocorreu não foram passíveis de identificação. Entretanto,

---

16 Termo é utilizado pela equipe escolar para referenciar alunos público-alvo da inclusão, não estando relacionado com a qualidade do processo inclusivo.

as formas como as diretrizes político-pedagógicas inclusivas têm se configurado no cotidiano da escola e sua comunidade, além das condições de trabalho e a forma como ele encontra-se organizado na escola, são fatores que podem estar implicando esse cenário.

De acordo com Beyer (2016) a particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar<sup>17</sup> com relação a sua história não se assentar sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas e, sim, como articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias, denota um movimento deslocado das bases para o topo. Ou seja, se configura como um processo descontextualizado da realidade do cotidiano escolar e, por conseguinte, sem relevante significação para a escola e sua comunidade como construção participativa, colaborativa e sem marcas de protagonismo político pela transformação e reinvenção da escola como um caráter mais inclusivo.

Portanto, retomando o autor, seria muita ingenuidade pensar na transformação da escola em decorrência somente de (oficialização) diretrizes político-pedagógicas, sendo o caminho, ainda, muito mais longo, pois muito mais precisa ser realizado em termos de processos de conscientização (sensibilização) da comunidade escolar e também da sociedade. E completa, radicalizando:

[...] sem a mobilização dos grupos envolvidos, isto é, família, professores, especialistas, enfim, todos os sujeitos que se vinculam no cotidiano escolar, pouco se poderá esperar em termos de aplicação do projeto de educação inclusiva através de práticas efetivas de inclusão escolar. Sem tal mobilização, podemos esperar que este projeto continuará apenas como visão de alguns e como retórica de lei (BEYER, 2016, p. 9).

No discurso do autor, incluiria a voz do educando – aqui do educando com TEA – como sujeito importante nesse processo de mobilização. E, assim, conduzindo-o a uma posição de protagonismo a respeito da reflexão e decisões sobre a reorganização do sistema

---

17 Beyer (2016), na referida obra, utiliza os termos praticamente como sinônimos, se reportando às experiências de outros países, como a Alemanha, onde não há diferenciação, como alguns autores brasileiros propõem, são exemplos disso Mantoan (2003; 2015) e Carvalho (2004).

educacional e da escola, do currículo e de práticas escolares que estivessem em sintonia com suas demandas.

É importante enfatizar que um dos princípios fundantes do PPP de uma escola é o direito de igualdade ao acesso e à permanência (VEIGA, 2017) aos educandos, assegurando-lhes uma educação de qualidade. É a autora que afirma, ainda, que é nesse documento que a escola demarca sua intencionalidade, explicitamente, a partir de um compromisso definido coletivamente com a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

O PPP, como documento, é resultado de uma ação, a qual deve ser entendida enquanto ação diretiva/norteadora. Todavia, o conteúdo dele não aponta para o desdobramento de ações claras em prol da inclusão. São contradições que se configuram como reflexos e, ao mesmo tempo, são refletidas nas ações dos sujeitos, nas relações entre os sujeitos e quanto aos sentidos que compartilham entre si e que, por sua vez, estão implicados por relações de poder existentes na própria escola e na sociedade mais ampla.

### **Os atores em movimento: ações dos profissionais no cotidiano**

Do ponto de vista das ações da equipe escolar, destacaremos daqui em diante trechos que ilustram como as profissionais pesquisadas agem em face aos desafios da inclusão da criança com TEA.

Em nível de gestão, destacamos que o funcionamento da sala de recursos multifuncional e seu uso podem ser fruto de decisões pessoais no âmbito da gestão escolar, bem como os interesses conjunturais no contexto da gestão da SEMED, sem levar em conta os princípios da inclusão e a participação dos demais atores que compõem a comunidade escolar, como menciona Sheila:

Quando cheguei aqui a sala de recursos estava fechada. Aí, então, eu falei: “– Nossa! A sala da diretora é enorme!” [...] Aí me falaram: – “Aqui era a sala de recurso”. Aí eu perguntei: “– E por que não tá funcionando?” Aí me responderam: “Ah, porque o diretor (gesticulando) encerrou. [...] Aí eu tive a visita aqui da Rosa, coordenadora do CMEE. [...] Aí elas vieram aqui



conversaram comigo e tal. Explicaram toda a situação porque tinha sido encerrada a sala de recursos (fala em tom baixo) e me disse assim: “– Se você concordar, nós reativamos!” E eu disse: “– Por mim eu me mudo amanhã!”. Aí eu vim para essa sala aqui [...] E tal... então nós reativamos a sala de recursos. Então, desde o início, me preocupei muito com isso. Não, vamos lá sim! E as meninas, eu perguntei quem queria, não é? Participar e tal, quem queria ser a professora, aí a Sara ficou como professora de sala de recursos e a Joycicleide também [...]. Então, nós estamos até hoje mantendo um atendimento muito bom, entendeu? (Sheila, gestora da escola, 19/03/2018).

Acerca da reabertura da sala de recursos multifuncionais, Sheila mostra-se aberta e receptiva para promover o movimento de inclusão na escola, em contradição à atitude do gestor anterior, o que sinaliza acessibilidade atitudinal. É necessário, no entanto, pontuar a contradição exposta no processo decisório sobre o funcionamento da sala de recursos na escola, pois as ações voltadas para a inclusão devem se fundamentar nos pressupostos da gestão democrática.

Ou seja, a decisão de encerrar ou reabrir a sala de recursos multifuncional (SRM) deve partir de uma reflexão coletiva, em que todos participem dessa reflexão baseados em um diagnóstico situacional.

A direção de uma escola tem um papel fundamental na condução da prática educacional, tendo por horizonte os princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico, dentre esses a institucionalização do AEE e a articulação do funcionamento da SRM junto à gestão da SEMED. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente (BRASIL/MEC/SEESP, 2004).

Contudo, na situação relatada pela gestora, não houve a primazia da participação dos sujeitos que se encontram implicados no processo educativo, a saber: educandos, família e profissionais da escola. Um processo decisório, fundamentado na gestão participativa, remete à noção de coletividade com a valorização da participação de todos, do respeito às diferenças e da dialogicidade.



A ideia de participação estrutura-se, então, de forma complexa e dialógica. Diz respeito a estar junto, eticamente, no intuito de desafiar visões e crenças culturais, reestruturar políticas e práticas e colaborar com os outros; ao engajamento ativo na aprendizagem; ao envolvimento nos processos decisórios do ponto de vista democrático e da liberdade. O que implica também no direito de não participação. Envolve, ainda, o diálogo à base da igualdade e respeito, o que nos exige abandonar, propositalmente, as diferenças com relação ao status e ao poder (SANTIAGO *et al.*, 2013).

Outra ação no nível de gestão é o engajamento demonstrado pela profissional na busca e fortalecimento de parcerias com alguns atores da rede de atenção em saúde e de proteção da criança e do adolescente, como a UBS do território, CRAS/CREAS e Conselho Tutelar. Acreditamos que essa ação de fortalecimento de parceria possui potencial inclusivo, pois promove o acesso aos serviços intersetoriais, mesmo em situações pontuais – como palestras ou campanhas de vacinas na escola.

O incentivo ao planejamento conjunto das atividades escolares, trabalhando de forma setorial com a saúde e outros profissionais como fonoaudiólogos para apoiar o desenvolvimento da linguagem e comunicação, assim como psicólogos para promover o bem-estar emocional e um ambiente propício à aprendizagem foi identificado como uma das “boas práticas” desenvolvidas por escolas consideradas de excelência em educação para crianças e jovens com autismo (CHARMAN *et al.*, 2011).

As informações produzidas pelas técnicas da pesquisa indicam que a prática de planejamento das ações pedagógicas e educacionais encontra-se prejudicada. Isso pode estar relacionado com a questão das limitações institucionais quanto às paradas letivas para essas atividades, tendo em vista o cumprimento da carga horária do calendário escolar. O que dificulta de certo modo o fluxo das comunicações pela redução de espaços coletivos para discussão e planejamento das ações. Um indicador do mencionado, compartilho um acontecimento emblemático ocorrido durante a etnografia<sup>18</sup>.

---

18 Notas de diário de campo, 12 de março de 2018.

Trata-se da abordagem a uma profissional docente readaptada que exerce as funções de agente do programa intersetorial – SEMSA e SEMED – denominado “Saúde do Escolar”. No primeiro momento, consideramos interessante e significativa a participação dessa profissional na pesquisa.

Contudo, após lhe relatarmos os detalhes do estudo, essa profissional considerou que sua função e experiência/vivência de trabalho na escola não fazia sentido com o tema e objetivos da pesquisa proposta. Esse acontecimento pode sugerir não só a natureza limitada do planejamento na escola, mas também a desarticulação entre a legislação inclusiva e sua sistematização por meio das ações/práticas e relações entre os sujeitos, assim como repercutem nos sentidos atribuídos à inclusão dos educandos com necessidades específicas como o educando com TEA.

Uma das participantes centrais do processo de inclusão na escola estudada é a professora da sala de recursos multifuncional. Ao comentar sobre suas turmas, Jocycleide menciona como precisa pesquisar e produzir material diferenciado para trabalhar com seus alunos, o que foi também mencionado pela gestão, caracterizadas como ações neste contexto:

Já minha turma da sala de recurso, é como eu acredito que toda a sala de recurso totalmente diferente, né? Tem um aluno de baixa visão, alunos autistas, autista de alto funcionamento e baixo funcionamento. E tenho aluno com deficiência intelectual e tem alguns que não se sabe que deficiência tem, mas que estão frequentando, né? E eu procuro trabalhar com os pais bem próximos, trabalho com pistas visuais (PECS) e, muitas vezes, eu tenho que pesquisar e produzir material para trabalhar a motricidade, por exemplo. Eu também, quando uma professora (da sala regular) precisa, eu faço o que posso para ajudar (Profa. Jocycleide/SRM, 26/03/2018).

A ação narrada por Jocycleide é criativa, sinaliza *expertise* e autonomia. Ao produzir materiais e recursos, também se utilizando

de tecnologias assistivas como o PECS<sup>19</sup> com os alunos com TEA, a docente promove a acessibilidade desse aluno à compreensão e à expressão da linguagem, ampliando seu potencial de aprendizagem. Ou seja, esta é uma ação de potencial inclusivo.

A conduta da professora também remete à noção de inteligência prática, na qual, pela *impossibilidade* da concretização de uma norma ou prescrição, faz-se necessário inventar estratégias para dar conta de metas explícitas ou das demandas reais.

A inteligência prática tem sido estudada pela Psicodinâmica do Trabalho (PDT) e, de acordo com essa abordagem da Psicologia do Trabalho, corresponde à atividade de criação, de invenção, da parte enigmática do trabalho. A inteligência prática ou astuciosa é a responsável pela forma como o trabalhador regula o trabalho, tornando-o possível face às normativas e prescrições da organização para que o trabalho seja efetivado.

De acordo com Dejours (2004), os estudos sobre a inteligência prática derivam da clínica do sofrimento e do prazer no trabalho, objeto de estudo da PDT. Como resultado desses estudos, foram encontrados como fonte de sofrimento no trabalho o entrave, pela organização do trabalho, ao pleno exercício dessa inteligência criadora. E, de lado oposto, o prazer no trabalho reside, entre outros fatores, na utilização da inteligência prática e no reconhecimento fundamental do que ela representa para a organização do trabalho.

Outro exemplo na mesma direção vem através da fala de Mariângela, professora de uma sala regular, quando perguntada sobre uma experiência significativa com um aluno com TEA:

[A] do ano passado, porque esse autista era o mais difícil... porque ele era agressivo, mas aí ele aprendeu a se controlar, ele foi aprendendo porque eu procurei ajuda pra saber como trabalhar com autista, que aí foi a primeira experiência mais difícil desse autista e ele aprendeu a seguir um pouco a regras. É, eu acho que a família quando quer ajuda bastante. O mais difícil foi conseguir trabalhar a agressividade dele, pois deu

---

19 Sistema que visa o desenvolvimento da comunicação funcional e de comunicação como uma reciprocidade social.

muito trabalho. E outra coisa é também você antes de trabalhar precisa conhecer o gosto dele. O que ele mais gosta, o que ele ama mesmo de fazer! Então como é que eu fiz? Eu busquei conversar com a mãe dele e ela disse assim: “- Professora, ele ama bicho!” Aí pronto mana, eu comecei. E ali eu comecei a trabalhar o nome dos animais com ele, né? E foi, entendeu? [...] Aí saiu aprendendo a escrever o nome dele, mas aí era parceria nós, a escola com a mãe dele (Profa. Mariângela/Sala regular/ 14/03/2018).

A fala mostra o esforço mobilizado (ação) para mediar o dia a dia desse aluno na sala de aula, por conta do comportamento agressivo que a criança manifestava, apesar de não ter clareza do que fazer. Todavia, de forma criativa e autônoma, busca atender à demanda. A despeito de Mariângela relatar uma situação em que faz uso da inteligência prática, foi possível verificar como as dificuldades encontradas na situação do trabalho afetam seu labor em face aos desafios da inclusão. A docente demonstra, através de exemplos, que, mesmo não “fugindo da raia”, teme por prejuízos não só aos alunos “inclusos” como também aos alunos regulares:

A turma é frequente. Aliás, essa turma da tarde é mais frequente ainda do que da manhã. Eles procuram ajudar uns aos outros. Mas a metade da turma tem um aprendizado “lento” por não ter apoio familiar. Hoje veio 31 meninos, ou seja, 32 com o Antonio, que faltou... (murmura) não sei não. Só sei que é complicado a situação, porque eu não gosto de *fugir da raia não, mas tem criança que vai ser prejudicada, com certeza*. Isso porque não tem cristão que ensine nessas condições, muita criança com dificuldade e com transtorno alunos inclusos e muitos problemas sociais e sem apoio da família, por ser uma “família desestruturada” com problemas de drogas, separação e outros (Profa. Mariângela/Sala regular/ 14/03/2018).

As ações das professoras se constituem, na maioria das vezes, em práticas pedagógicas – ensino-aprendizagem, avaliações – e no estabelecimento de parceria com a família do educando que vem apresentando dificuldades. No entanto, não estão diretamente relacionadas à questão do TEA, mas com qualquer criança que

apresente a necessidade de atenção mais individualizada, embora possam levar a docente a mobilizar-se na busca por formação mais adequada (ação de busca por qualificação) para lidar com o público com deficiência, incluindo a criança com autismo, como relatou Jocycleide:

A minha formação é em Pedagogia, licenciatura em Pedagogia. Mas eu também fiz magistério quando adolescente e quatro períodos de Letras - Língua Portuguesa, mas eu tranquei para continuar Pedagogia e agora eu faço Licenciatura em Letras - Libras. Minha especialização é em Educação Especial e Inclusiva (Profa. Jocycleide, SRM, 26/03/2018).

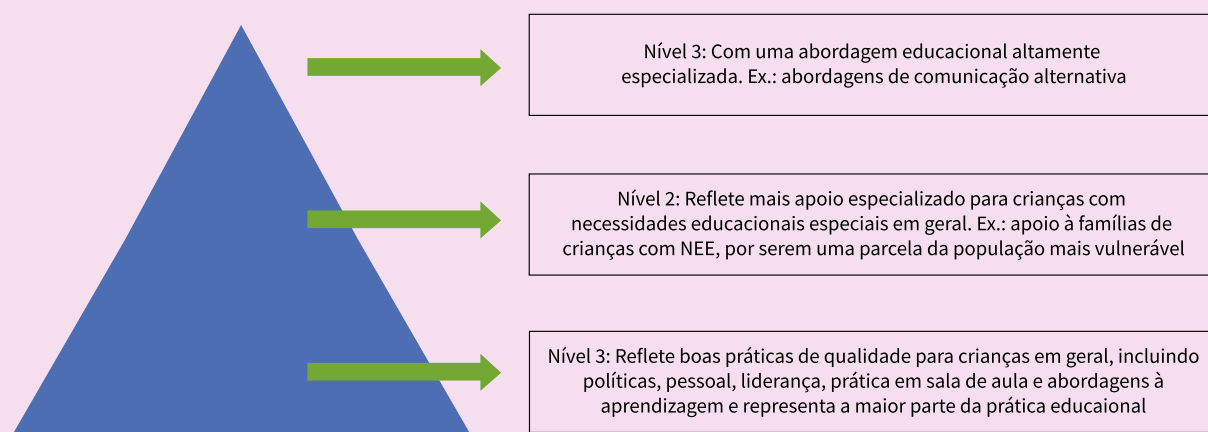
As ações que essas docentes realizam não resultam de sistematizações na escola para tal: constituem-se como ações pontuais realizadas pelas profissionais ao se depararem com situações complexas no que concerne às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais relacionadas às características peculiares ao autismo e que, muitas vezes, manifestam-se mais intensamente no contexto tão dinâmico como é o ambiente escolar. Entretanto, acreditamos que essas ações pontuais e não sistematizadas, marcadas por certa empiria, podem ser caracterizadas como ações que promovem a acessibilidade em nível micro, mas que gesta, em si, um potencial inclusivo.

Charman *et al.* (2011) desenvolveram um estudo aprofundado com um pequeno grupo de escolas (16) para identificar as abordagens que caracterizam “boas práticas” na educação para pessoas com TEA. Os autores produziram um modelo com 3 níveis em boas práticas na educação desse público para guiar a pesquisa<sup>20</sup>. Tais níveis refletem ações e práticas inclusivas e fundamentadas na qualidade do atendimento educacional, conforme esquema modelo na Figura 11:

---

20 Inspirados no modelo de habilidades especializadas em NEE para professores em escolas comuns e especializadas in *Department for Education and Skills. Removing Barriers to Achievement* (2004).

**Figura 11:** Esquema modelo de níveis de AEE para TEA



**Fonte:** Charman *et al.* (2011).

É importante salientar que as escolas pesquisadas por Charman *et al.* (2011) compreenderam instituições públicas de ensino regular com recursos para alunos com TEA, as que consideramos escolas especiais para alunos com NEE e com uma alta taxa de alunos com TEA, bem como escolas especializadas em atendimento educacional para esse público específico.

Como resultado deste estudo, emergiram oito (08) temas que fundamentam as boas práticas que essas escolas de excelência se orientam para um atendimento educacional de qualidade para os educandos com autismo, quais sejam: expectativas e metas positivas sobre a aprendizagem e potencial desses alunos; monitoramento do progresso dos educandos; adaptação do currículo; envolvimento de outros profissionais/serviços; conhecimento e treinamento contínuo da equipe; comunicação efetiva; participação mais ampla e fortalecimento das relações com as famílias e comunidade (CHARMAN *et al.*, 2011).

Os temas relacionados que surgiram na pesquisa dos autores correspondem de forma ampla ao Paradigma Inclusivo, no que tange aos aspectos da organização – pedagógica e administrativa – da instituição escolar para acolher a diferença e a conscientização dos profissionais, assim como a comunidade, para que o projeto inclusivo tenha êxito. O que demanda uma superação do paradigma tradicional pedagógico que ainda vigora na atualidade de forma sutil, como afirma Mitjáns-Martínez (2009).



Vygotsky (1997), por sua vez, criticava a pedagogia tradicional, pautada na doutrina que afirmava que o desenvolvimento das funções superiores estava inacessível para a criança com deficiência, o que correspondia às aspirações pedagógicas orientadas ao aperfeiçoamento e avanço dos processos elementares, inferiores. Essa doutrina, conforme o autor:

[...] se expressou com máxima clareza na teoria e prática da educação sensório-motriz, no adestramento e educação de sensações isoladas, de movimentos singulares, de processos elementares singulares. À criança com “atraso mental” não se lhe ensinava a pensar, mas a diferenciar odores, matizes de cores, sons, etc. E não somente com a cultura sensório motriz, mas também toda a educação da criança “anormal” seguia uma linha tendente ao elementar e inferior (p. 220).

Em contrapartida o autor propunha que a partir da lei da dialética do desenvolvimento e educação da criança com deficiência não se dá por via direta, mas indireta e, portanto:

As funções psíquicas surgidas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança constituem o campo que admite, em maior medida, o nivelamento e atenuação das consequências do “defeito” e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa [...] O essencial é o que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pelo “defeito” de modo primário, mas secundário, e por conseguinte, representam o elo mais frágil de toda a cadeia de sintomas da criança “anormal”; por tanto, é o lugar al que devem estar orientados todos os esforços da educação a fim de romper a cadeia nesse lugar, o mais débil (p. 222).

De acordo com Beyer (2016), a ideia de uma escola inclusiva com a capacidade em atender alunos com situações diferenciadas é desafiante, implicando a ação de sujeitos que se encontram envolvidos no processo. Estes não podem prescindir de suas responsabilidades para que a escola inclusiva se torne possível.

A construção da escola democrática – e inclusiva – é fruto de um sonho pelo qual devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, criatividade e na alegria dentro e fora da escola. Exige de nós respeito pelo outro, capacidade científica, formação permanente pela qual precisamos lutar como um direito e clareza política, sem a qual dificulta a tomada de qualquer decisão necessária ao processo (FREIRE, 2014).

O projeto inclusivo da diferença no ambiente escolar e suas práticas demanda um ethos escolar também inclusivo, o que nos remete ao campo do simbólico e da cultura, podendo ser compreendido no âmbito da mudança na subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2015, 2007) da escola e sua comunidade sobre os processos de atendimento educacional para a criança com deficiência, tal como o TEA.

As mudanças na subjetividade social da escola e nos sistemas de valores e crenças dos mestres, e todos os envolvidos no processo educativo, são necessárias para que se possa organizar o trabalho pedagógico em uma direção mais adequada, onde as formas concretas de ação muitas vezes vão demandar a experimentação criativa. O mais importante é estimular o desenvolvimento das condições da criança com deficiência, implicando formas diferentes de se relacionar e interagir com elas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009).

Na E. M. Sol Nascente, ao conversamos sobre inclusão de crianças com deficiência, a professora Jocycleide mencionou seu pensar sobre a temática exemplificando com as condições de trabalho de uma professora da escola e que leciona em uma sala regular, tendo em sua turma uma criança com autismo:

E eu concordo com a inclusão. Mas não da forma que ela vem sendo feita, porque eu acredito que para colocar o aluno incluso, ele vai vir se matricular, mas eu acredito que a secretaria ela tem que dar retorno também para os professores, porque é muito complicado você ter trinta alunos, por exemplo, aqui no nosso primeiro ano, a professora tem 30 alunos e ela tem mais um. São 31, na verdade, e um deles é autista, ele é inquieto. A professora às vezes não sabe como lidar. E eu não culpo a professora, porque são muitos alunos. Como é que ela vai parar para dar atenção para ele [...] ela não tem mediador?

[...] Porque pra mim só há inclusão quando aquele aluno está. Não é só matricular ele, mas dar a condição para aquela criança aprender e se desenvolver porque só colocar aluno na sala e não dar condições, a gente volta para aquele velho conceito de integração, onde ele é aceito na escola, mas não se muda nada para aquele aluno possa aprender! (Profa. Jocycleide/SRM/26/03/2018).

A opinião da professora Jocycleide a respeito da inclusão reflete as discussões e divergências entre os autores e especialistas na temática. Ou seja, a inclusão não é um ponto pacífico no cenário brasileiro, em especial, quando se trata da inserção escolar de pessoas com deficiência com maior grau de comprometimento, como os casos mais graves de TEA.

Perez (2007), refletindo sobre as contradições da educação escolar, observa que, ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são ressaltados com acesso à escolarização, procedimentos de segregação social são legitimados, oferecendo-se uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Nesse âmbito, com o incentivo à democratização do ensino, pessoas com deficiência puderam frequentar a escola, porém isso não assegurou a qualidade com que se deu esse processo.

Carvalho (2005) afirma que o processo de exclusão dos deficientes/diferentes na sociedade atual vem se dando, de modo geral, pela inserção nos sistemas regulares de ensino sem a devida promoção das condições necessárias tanto para a pessoa com deficiência quanto para os profissionais da escola para que essa inserção seja realmente efetiva. Para a autora, a exclusão, nas escolas, manifesta-se pelo fracasso escolar de várias ordens, como a defasagem idade-série, crianças fora da escola, abandono/evasão escolar, programas de aceleração da aprendizagem compensatórios, péssimas condições de trabalho dos profissionais da educação, formação inicial e continuada deficitária, entre outros aspectos.

Sawaia (2008), autora alinhada com a perspectiva histórico-cultural da Psicologia Social Crítica, afirma que a inclusão deve ser compreendida como um par dialético exclusão/inclusão, de caráter

processual e multifacetado, envolvendo o homem e suas relações com os outros, e que tem uma funcionalidade dentro do sistema capitalista, pois na sociedade desse sistema há um processo que primeiro exclui, para depois incluir de forma precária e frágil, engendrando o que a autora denomina de uma inclusão perversa, de caráter ilusório, mas funcional.

Santos e Bordas (2012), após levantamento realizado sobre os direitos à educação, à igualdade e às diferenças entre integração e inclusão (História da Educação Especial), identificaram que os discursos brasileiros em prol da inclusão apoiam-se, primordialmente, em tais conceitos, originando debates a favor e contra que decorrem das diferentes compreensões sobre esses conceitos, e embasando as discussões, no mínimo, em duas visões diferentes e opostas entre si.

Se, por um lado, esclarecem os autores, alguns estudiosos têm enfatizado que a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação só será conquistada a partir do momento em que todos os alunos estiverem frequentando a escola regular, a outra visão defende que esse direito pode ser assegurado independente do espaço em que o aluno se encontra, pois o que assegura o direito à educação é a oferta de serviços educacionais condizentes com as necessidades específicas dos educandos.

Apesar de Paulo Freire não deter seu pensamento, sua reflexão teórica, epistêmica e metodológica em uma educação especificamente para o público com TEA, ele enfatiza em sua obra (2000, 2011, 2014) o respeito pelas diferenças, a participação democrática dos educandos e educandas, promovendo a autonomia, a criticidade, a criatividade e a solidariedade como fatores preponderantes para a construção da escola democrática.

Para Mantoan (2015), autora que defende a inclusão total, a inclusão, diferentemente do processo integrativo que apenas objetiva inserir um aluno ou grupo de alunos anteriormente excluídos aos serviços educacionais, visa que todos os alunos frequentem o ensino regular, desde o começo de sua vida escolar. Implica, assim, uma mudança de perspectiva educacional, pois objetiva atender não apenas

os alunos com deficiências ou com dificuldades para aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso em sua vida escolar.

Beyer (2016) considera que a inclusão é necessária, é um paradigma que se impõe – pela integração ou inclusão crescente, nas diferentes esferas da vida familiar, escolar e profissional. Deve contar com o engajamento de pais de crianças com deficiências e também de professores pela conquista da implementação de um projeto pedagógico diferenciado para os educandos com deficiência. Beyer acredita que à medida que os profissionais da educação aceitarem o desafio da inclusão e se aproximarem dos colegas mais abertos ao projeto da educação inclusiva, isso fará com que haja uma alteração gradual das práticas pedagógicas e do acolhimento do aluno com necessidades educacionais específicas na escola regular.

Caiado (2008), Perez (2007), Mendes (2006), Carvalho (2005), Bueno (1999), Souza e Góis (1999), entre outros autores, sinalizam quanto à cautela com relação ao discurso positivo da inclusão escolar, tendo em vista ser um processo que envolve a reestruturação dos sistemas educacionais, a questão da efetivação do financiamento para as devidas mudanças, reestruturação dos currículos dos cursos de formação docente, valorização dos profissionais da escola e que envolvem tanto as questões salariais quanto as condições e organização do trabalho pedagógico, o caráter e efetivação do atendimento educacional especializado, entre outros aspectos.

Mantoan (2015), em suas reflexões, não se abstém da análise sobre o caráter excludente da escola brasileira, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso de toda ordem, vítimas de pais, professores, do Estado e das condições de pobreza extrema, e que são abundantemente conhecidos da escola, pois após uma história de fracasso se evadem e, ainda, são rotulados como de má índole. Este é o cenário em que são propostas soluções que caminham para reprisar as mesmas medidas que o criaram, nas quais o fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como seu.

Ainda assim, a autora segue defendendo que a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade de reverter a situação das maiorias de



nossas escolas, sendo produto de uma educação plural democrática e transgressora, provocando uma crise de identidade institucional e, por conseguinte, na identidade fixada dos docentes, fazendo ressignificar a identidade fixada do aluno, este é outro sujeito, não sendo mais determinado por modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2015, p. 35).

A centralidade da inclusão como tema de reflexão no campo educacional tem implicações nas políticas educacionais e suas diretrizes de implementação no cotidiano das práticas na escola, configurando-se como uma produção simbólica e, por conseguinte, fonte de produção de sentidos pelos autores envolvidos no processo educativo.

As mais diversas produções simbólicas sociais como raça, gênero, escolarização etc., representam a matéria-prima sobre a qual emergem os sentidos subjetivos como expressão de produções sociais no curso vivo de uma experiência concreta (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A incorporação da dimensão da subjetividade quanto à reflexão da inclusão, como uma produção de sentidos, mostra-se potencial para o decisivo processo de transformação ou não das práticas e relações que configuram a escolarização da criança com deficiência, como no TEA.

### **Ações de inclusão e participação da família**

Do ponto de vista da família, as análises das informações produzidas possibilitaram informar que as ações quanto à inclusão são determinadas pela própria relação que as responsáveis mantêm com a escola e seus profissionais. Dona Luciana, mãe de Igor<sup>21</sup> do 2º Ano do bloco pedagógico da escola, avalia positivamente o ingresso do filho na escola atual, bem como reconhece o trabalho e a dedicação da professora junto à criança que é acometida pelo TEA:

O aprendizado dele melhorou muito, aprendeu até a fazer o nome dele, ele faz a atividade dele, ele sabe cobrir, ele pinta. Faz tudo bonitinho, entendeu? Então, na escola pública foi

---

21 Igor foi diagnosticado com TEA aos 3 anos de idade.



melhor porque na escola particular eu pagava um valor sempre dava tudo normal (Luciana/Mãe do Igor/11/04/2018).

Entretanto, ela reflete a situação escolar atual do filho considerando seu comportamento irrequieto, o que se constituiu como fator limitador para uma permanência adequada do filho em sala de aula:

Mas eu estava pensando de novo, como essa situação da escola, como a professora aqui diz que o Igor não está se comportando, que o Igor não fica... Mas o Igor nunca vai ficar sossegado na cadeira até o final da aula, isso nunca ele vai ficar! Do jeito que o Igor é? Com o autismo dele? Ele não fica! Ele não fica até o final da aula, não! Só se tiver atividades para ele, como a doutora falou, se tiver atividades para ocupar o horário dele, porque senão... senão ele não fica! (Luciana/Mãe do Igor/11/04/2018).

D. Thaís, mãe de João, aluno da professora Mariângela, ao expressar o que pensa sobre a criança com autismo, demonstra que concorda com a professora do filho quanto a este auxiliar seu colega com autismo quando este apresenta comportamentos disruptivos como sair da sala de aula em horários inapropriados:

Bom, o João fala assim que a professora tem muita paciência, porque tem um que sempre quer sair da sala para ficar andando pela escola. Até a professora fala que o João ajuda muito ela com esse aluno (o Mario), que repara ele para não sair da sala. E eu também ensino que ele deve ajudar o colega com esse transtorno (Thaís/Mãe de João, 14/05/2018).

Assim, as ações para a inclusão do ponto de vista da família mostram-se limitadas e determinadas pela própria condição da criança com TEA, inclusive no que se relaciona à conjuntura da escola. Ou seja, são ações pontuais e pragmáticas voltadas para atender as necessidades dos filhos “inclusos”, assim como as demandas manifestadas pela própria escola e seus profissionais em relação à situação de cada criança com transtorno, como o TEA.

Durante a permanência na escola pesquisada, foi observado que essas demandas da equipe escolar junto à família se relacionam com

a “sensibilização” dos pais e/ou responsáveis quanto à necessidade de busca por atendimento multidisciplinar para seus filhos, visando o diagnóstico e terapêutica dos comportamentos considerados disfuncionais e que dificultam o ensino e aprendizagem desse público. Não identificamos abordagens à família visando sua participação nos processos de inclusão, tais como a discussão sobre o currículo, do processo de ensino-aprendizagem e como a escola pode auxiliar a criança no que concerne aos aspectos comportamentais tais como a competência social desses educandos, por exemplo.

Mudanças nos sistemas de ensino, tais como a redefinição dos pressupostos que subjazem a política de educação no país para uma orientação inclusiva, levam a escola a interferir em domínios de atuação familiar, redefinindo a divisão do trabalho entre ambas. De acordo com Nogueira *apud* Romanelli (2013) nota-se, nesse cenário de mudanças, a atuação no contexto escolar de outros profissionais, tais como psicólogos, psicopedagogos e outros agentes educacionais cujo propósito é oferecer orientações para as famílias, visando o sucesso escolar dos filhos e interferindo inclusive nas relações afetivas intra-familiares.

Nessa perspectiva, os pais poderiam ter acesso a informações que os ajudassem quanto às escolhas metodológicas, didáticas, avaliativas, ou seja, sobre adaptações curriculares tanto de ensino quanto de avaliação, além do suporte oferecido pela escola para atender às necessidades mais específicas para a promoção da sociointeratividade, por exemplo.

Dentre os princípios fundamentais das “boas práticas” na educação escolar da pessoa com autismo, figura o planejamento conjunto, trabalhando com a saúde e os demais profissionais, assim como a socialização da prática e conhecimentos com os pais. Isso inclui um trabalho de estreita relação com a família, reconhecendo seu papel fundamental, seus conhecimentos e processos decisórios em conjunto, pais e escola (CHARMAN *et al.*, 2011).

Contudo, os desafios cotidianos enfrentados pelas famílias de crianças com autismo diante das peculiaridades do próprio transtorno

e no que tange aos serviços e programas de intervenção, bem como na dimensão das lutas e garantia dos direitos como a educação, são aspectos que têm incrementado às associações de pais e também grupos em redes sociais. Um dos objetivos dessas associações é socializar informações e conhecimentos na área, fortalecendo e auxiliando essas famílias quanto às estratégias de enfrentamento aos desafios cotidianos face ao autismo e à inclusão social e escolar.

Nesse cenário, algumas literaturas especializadas do ponto de vista clínico-terapêutico, tais como Whitman (2015), são compartilhadas nesses grupos de socialização e suporte às famílias. Diante ao desafio da escolarização da criança com TEA, este autor específico recomenda aos pais e/ou responsáveis que considerem a natureza do currículo e a qualidade do ensino no ambiente da sala regular, comparando-o com as classes especiais, pois embora a integração (inclusão)<sup>22</sup> tenha muitos aspectos positivos, ela nem sempre vem ao encontro das necessidades educacionais e específicas da criança com TEA.

Entretanto, do ponto de vista aqui compartilhado, essa recomendação difere do que se tem defendido, que é a promoção da socialização e interação da criança com TEA, tendo em vista ser a atividade coletiva e interacional a fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, com ou sem deficiência.

Para Vygotsky (1997), resulta evidente quão profundamente é anti-pedagógica a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças com “atrasos”. Assim fazendo, não somente caminharemos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas, de forma essencial, ao privarmos a criança com “atraso mental” da colaboração coletiva e da comunicação com os pares mais adiantados, não atenuamos, mas acrescentamos a causa imediata do desenvolvimento incompleto de suas funções superiores. Vygotsky considerava a atividade coletiva e a colaborativa como essenciais para o desenvolvimento e, que na situação de afastamento da criança do meio social mais avançado

---

22 Em alguns países não há divergências quanto aos conceitos de inclusão e integração, diferente do que ocorre no Brasil, pois aqui significam processos distintos e correspondem a períodos diferentes da propositura da legislação inclusiva.

(ex.: inserindo em classes especiais), estaremos condenando-a ao desenvolvimento incompleto tanto do ponto de vista cognitivo, social e também cultural.

### **Ações na perspectiva dos educandos**

Um aspecto que implicou no processo de produção da informação com os educandos foi a dificuldade de firmar comunicação satisfatória com Igor, participante da pesquisa, que apresenta transtorno na linguagem expressiva. Apesar da abordagem utilizada, dos métodos e das técnicas escolhidas e com a intenção de incluir a criança com TEA, ainda foi necessário lançar mão do desenho como artefato mediador para interagir e se comunicar com esse educando. Deste modo, a flexibilidade quanto aos instrumentos na abordagem utilizada foi importante para potencializar esse encontro.

A inabilidade inicial em interagir com Igor, dificultando até certo ponto o encontro, nos levou à reflexão sobre crenças e conceitos sobre a deficiência e, por conseguinte, sobre a capacidade de realização da pessoa com deficiência. Esse momento da pesquisa se configurou como um processo de (des)construção. A forma como concebemos a deficiência incide na maneira em que avaliamos o outro, subestimando, por vezes, sua capacidade e potencial de realização.

A esse respeito é interessante um trecho da obra de Vygotsky (1997), quando explicita as leis de desenvolvimento da criança com deficiência, mediante os processos compensatórios, entre os quais o princípio substitutivo das funções psicológicas. Conforme o autor:

Esta é uma tese geral que, como veem, determina uma etapa no desenvolvimento das funções singulares e é, ao mesmo tempo, a forma mais simples que encontramos no desenvolvimento da criança “anormal” em geral e da criança “mentalmente atrasada” em particular. Se recordamos como lê uma criança cega ou como começa a falar o “surdo-mudo”, veremos que na base destas funções está o princípio da substituição, que permite, por exemplo, falar não somente com ajuda de um único mecanismo (como nós falamos), mas também recorrendo a outro mecanismo. Assim, o modo habitual de funcionamento

da linguagem não é o único, e o modo suprimido pode ser substituído por outros modos de funcionamento (p. 139).

Portanto, a partir da visão de Vygotsky a respeito das formas substitutivas das funções psicológicas prejudicadas, potencializando de forma compensatória o desenvolvimento em face à deficiência, compreendi que Igor pode ter a dificuldade na linguagem oral, mas esta pode se apresentar de outras formas de funcionamento. E, assim, me utilizei do desenho como forma de aproximação e potencialização no processo de comunicação com Igor.

Dito isto, iniciamos a apresentação das análises com os educandos a partir da participação de João, aluno do 3º Ano da turma da professora Mariângela. João, após falar sobre o autismo, se pronuncia da seguinte forma: “A gente tem que ajudar ele porque o autismo não tem cura, mas podemos assim também fazer com que eles aprendam a conviver com outras pessoas”.

João demonstra compreender o valor de atitudes solidárias em relação ao colega com autismo. O fomento da solidariedade e de respeito ao outro pode facilitar e fortalecer as relações entre os pares. Esses encontros como atividades sócio-interativas podem ser potencializadores do desenvolvimento nas crianças. A esse respeito, Vygotsky (1997) explicita:

Toda a função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra. Do mesmo modo, também a linguagem se transforma, de meio de comunicação a meio de pensamento lógico, que se caracteriza pela busca de métodos de fundamentação do próprio juízo, aparece na criança de idade pré-escolar não antes de que na coletividade infantil se suscite a discussão, não antes de que surja na criança a necessidade de motivar sua própria afirmação. [...] A necessidade de reflexão lógica sobre a afirmação depende do desenvolvimento da criança de funções coletivas, como a função da discussão (p. 139).



As ações, na perspectiva dos educandos, estão relacionadas com os ensinamentos éticos, morais e socioafetivos propostos por sua professora, bem como os valores morais e culturais compartilhados pela família. Entretanto, apesar de não se configurarem como parte de um programa que tenha como objetivo mediar a inclusão da criança com TEA no cotidiano escolar, têm potencial de promoção do desenvolvimento das crianças, com ou sem deficiência, e, nestas, constituem-se como fonte dos processos de desenvolvimento e compensatórios, por sua natureza coletiva.

Nesse sentido, retomando as considerações iniciais deste tópico, é importante conhecer a criança, não se deter apenas nos aspectos negativos da deficiência, sob pena de subavaliarmos suas capacidades e potencial de aprendizagem, correndo o risco de limitarmos seu desenvolvimento pela não disponibilização de atividades que a estimulem à interação social, fonte do desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo. Aqui, mais uma vez, podemos considerar os postulados de Vygotsky (1997) quando afirma que “a educação da criança ‘anormal’ deve basear-se em uma elevada noção da personalidade humana, na compreensão de sua unidade e integridade orgânica” (p. 46).

Na pesquisa de Charman & col. (2011) sobre boas práticas em atendimento educacional para o educando com TEA, a escuta desses alunos no que tange às suas necessidades, interesses e problemas que mais os afetam é largamente realizada para subsidiar o planejamento das atividades pedagógicas para esse público.

Os autores constataram, ainda, que essa prática possibilita um melhor rendimento escolar, maior participação em processos decisórios na escola, reflete ainda na maior representatividade e possibilidade de se defender por si mesmo, expressando suas escolhas, preferências e gostos.

No caso da escola estudada, as ações realizadas pelos alunos se relacionam com a dimensão da sociabilidade e compreendem atitudes empáticas e solidárias junto aos colegas com TEA e são fruto dos valores compartilhados na família e/ou da promoção por parte da professora de comportamentos mais sociáveis entre os alunos, visando



melhorar a convivência no cotidiano da sala de aula. Com relação à criança com TEA, as ações estão direcionadas para as vivências no espaço escolar: aprendizagens, interações com os pares e exploração curiosa dos espaços disponíveis na escola.

### **Relações no ambiente escolar**

Este subtópico visa explicitar como se caracterizam as relações na E. M. Sol Nascente, escola da pesquisa. No que concerne ao termo relações, estas dizem respeito às interações de indivíduos ou grupos, em que a subjetividade é uma produção que se gera dentro delas, e da qual emergem os sujeitos – sociais e individuais – que subvertem os diferentes sistemas sociais dos quais surgem (GONZÁLEZ REY; MITJÁN MATÍNEZ; BEZERRA, 2016).

Deste modo, a escola como um subsistema social se constitui a partir de configurações subjetivas individuais e da sociedade mais ampla. As relações fazem parte desse processo. Os sujeitos – professores, gestor, alunos e família – que dele emergem têm o potencial de subverter o sistema do qual fazem parte.

Na escola pesquisada, a dinâmica relacional se caracteriza por relações fragilizadas, tanto no que se refere aos profissionais entre si, bem como no que concerne à relação família e escola. No que tange aos profissionais, observamos espaços de troca de experiências reduzidos e também atritos comunicacionais no cotidiano das práticas escolares. Esse cenário introduz a família como um ator coadjuvante no processo educativo dos filhos.

No fragmento da conversação com dona Thaís – mãe de João da turma do 3º Ano – esta manifesta como percebe a acessibilidade da gestora da escola em que o filho estuda:

D. Thaís: – Às vezes quando dá pra falar com ela [a gestora], é sempre atenciosa, mas ela é sempre muito ocupada!

P: – Mas ela é receptiva? Se a senhora precisar falar com ela sobre qualquer assunto, a senhora consegue ser atendida?

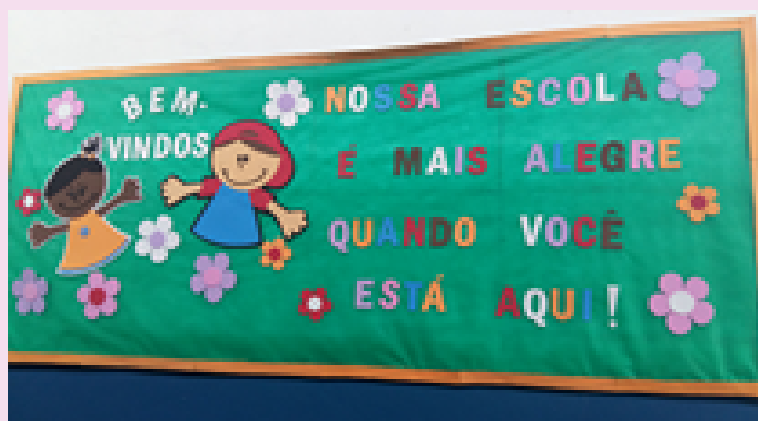
D. Thaís: – Às vezes dá e às vezes não, como disse, ela está sempre muito ocupada. (19/03/2018).

A fala de dona Thaís sinaliza que não há na escola pesquisada um espaço dialógico voltado para viabilizar a comunicação família – escola. Nesse sentido, a família é delegada um papel mais coadjuvante na esfera das práticas escolares.

No entanto, com os educandos, a afetividade surge tanto nos espaços ornamentados da escola – como murais – quanto nas falas das integrantes da equipe escolar como elemento vinculante nas relações com eles, promovendo acolhimento dos discentes e, por conseguinte, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Um registro da dimensão afetiva nos espaços da escola encontra-se no mural de entrada da instituição (Figura 12) e que foi produzido, pela equipe, visando recepcionar as crianças de uma forma mais acolhedora.

**Figura 12:** Mural da escola produzido para recepcionar os alunos



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

Entre os estudantes e seus pares, essa dimensão também surge fomentada pela ação da professora, bem como da família, visando à educação moral, ética e valores de convivência como o respeito e solidariedade, e, no caso da criança com TEA, por uma questão adaptacional e disciplinar.

Durante as atividades observacionais, participamos de ações docentes junto aos educandos em que a afetividade se evidenciava. Um evento importante, no qual Mariângela, professora do 3º Ano B, organizou a festa dos aniversariantes do mês abril de 2018, conforme figuras 13 e 14.

**Figura 13:** Bolo dos aniversariantes



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

**Figura 14:** Festa dos aniversariantes



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

Após a festa, percebemos, com a fala emocionada da docente, o quanto se importava com os educandos e sentia-se feliz com esses momentos: “São marcas lindas que deixamos nessas crianças, gosto muito de fazer isso, me sinto bem e feliz nesses momentos” (NOTAS DO CAMPO, 28/04/2018).

A falta de apoio organizacional diante dos desafios da docência face à inclusão surge na fala das docentes. No fragmento abaixo, a professora Mariângela do 3º Ano faz um desabafo sobre o quanto se

sente sozinha nos desafios cotidianos de seu fazer e pela falta de apoio organizacional para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória.

Aliás, ainda tem esses problemas que a gente tem na escola como falta de apoio, eu penso que é isso que confunde mais minha cabeça, a falta de apoio, a falta de organização. Por isso, que eu acho que fica difícil para a gente, eu acho que não é tanto o transtorno (TEA), as crianças que têm essas necessidades diferenciadas que faz com que a gente fique tão perturbada, fique preocupada, mas sim nos sentirmos só (Profa Mariângela/Sala regular/28/04/2018).

E, participando de uma reunião administrativo-pedagógica entre a gestão, equipe docente e a assessora da Divisão Distrital Zona Sul (DDZ-Sul), presenciamos as discussões coletivas sobre a possibilidade de as professoras da sala de recursos darem suporte às sextas-feiras às professoras da sala regular no que diz respeito a como lidar com as crianças com necessidades educativas especiais.

No trecho que se segue, a professora Jocycleide, da sala de recursos, expressa sua insatisfação respondendo aos questionamentos das professoras das salas regulares quanto à possibilidade de lhes dar suporte no que tange ao atendimento das crianças com deficiências, entre essas as crianças com TEA.

O que eu irei fazer como atividade, mais ou menos, é como sensibilizar para incluir com os alunos, mas com os alunos (ênfatizando)! Eu vou pegar uns livros, vou trabalhar com eles atividades que de, como de repente, você fosse um deficiente visual como você faria? Como eu posso ajudar? Mas, eu não vou tá orientando professor algum nesse momento, por quê? Hoje, mesmo eu pedi da nossa assessora lá do CMEE: “- Mariana, manda as minhas atribuições de professora da sala de recursos, por favor?” E por que eu fiz isso? Porque, mana, quando me colocaram para ser professora da sala de recursos, eu não recebi curso algum da SEMED, quando a diretora me chamou: “- Jycleide, vai chegar um autista para a tua turma”. Sabe para onde eu fui? Lá para a APAE fazer um curso que eu paguei para eu ter. Se hoje eu estou fazendo Letras/Libras, não foi a SEMED que me pagou para eu fazer Letras/libras, eu fiz vestibular passei e estou estudando. Então, eu na minha

concepção de professora, eu percebo o seguinte: “– Mano, aluno incluso chegou? Aluno com deficiência chegou? Quem tem que se rebolar sou eu! Eu posso ajudar? Eu posso! Como eu já ajudei muita gente aqui, mas isso é muito diferente de que dar aula, isso eu não vou, me desculpa mas eu não vou! (Profa. Jocycleide/SRM/22/04/2018).

Nesse momento do encontro, a professora Jocyicleide expressa sua insegurança quanto ao processo de ensino-aprendizagem, adaptação curricular e avaliativa para o educando com TEA<sup>23</sup>:

Eu concordo totalmente com a professora Sara! E por que que a gente reprova? Como, por exemplo, agora esse ano a professora Mariângela está com o 3º ano. Ela está com Igor, ela está com o William e ela está com o Mário. Desses provavelmente só vai passar o William, sabe por quê? Porque a gente tem aquela lista de assuntos do currículo que a gente tem que dar. E o aluno? Por exemplo, o Mário, a gente avalia ele por atividades de recorte e colagem ou algumas coisas que ele faz, mas tem muitas coisas que ele não faz e não vai fazer. E como é que eles querem que um menino desses passe de ano? Por exemplo, um aluno grandão que tinha aqui no quinto ano. Ele não sabia pregar um negócio numa folha, como é que o menino desse chega ao 5º ano e não sabe fazer isso? Então, assim, é difícil para nós sabermos o que é o certo na hora de avaliar! (Profa. Jocycleide/SRM/22/04/2018).

Durante as discussões coletivas sobre os processos de ensino-aprendizagem e formas de avaliar e adaptação do currículo das crianças com deficiência, percebemos que as docentes não sabiam ao certo o que esperar do ponto de vista organizacional sobre um melhor direcionamento quanto ao atendimento ao educando “incluso” a respeito do processo de ensino-aprendizagem e as formas de avaliar.

González Rey, Mitjás Martínez e Bezerra (2016) alertam sobre o fato de a escola se constituir como uma instituição que, tradicionalmente, tem avaliado a aprendizagem dos alunos através da reprodução de informações e não pela qualidade que caracteriza o

---

23 Os alunos mencionados têm diagnóstico de autismo com características que os incluem nos níveis entre o moderado a grave.



uso do aprendido pelos educandos. A aprendizagem, nessa abordagem descritivo-instrumental, separa-se cada vez mais da consideração do aluno como sujeito aprendente e, por conseguinte, interessa muito menos seu desenvolvimento ao passo que o rendimento é supervalorizado. E, nesse cenário, mostram-se mais evidentes os “desencontros pedagógicos” como os manifestados pelas professoras – na reunião da equipe escolar com a assessora da DDZ Sul – quanto atendimento educacional para o público com TEA.

Os fragmentos acima destacados ilustram relações fragilizadas, sinalizando que os espaços e momentos de trocas de experiência encontram-se limitados pela dinâmica de trabalho escolar, mesmo no que concerne às articulações necessárias, conforme as diretrizes educacionais, entre os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncional para o planejamento do AEE.

O AEE, de oferta obrigatória, constitui-se um direito do aluno, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à relevância da participação nesse atendimento. Seu planejamento e execução são de responsabilidade dos professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e interface com os demais serviços setoriais. A função do AEE é complementar e/ou suplementar à formação dos educandos e objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos face suas necessidades específicas (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Tada (2016), em suas pesquisas, bem como em estudos de outros autores como Oliveira e Tada (2007); Duarte *et al.* (2008) e Tada *et al.* (2012), identificou que uma das práticas pedagógicas que podem levar à exclusão no contexto escolar é o não conhecimento das informações relevantes sobre a criança. Isso ocorre pela ausência de parcerias entre os profissionais da Educação Especial com os da escola regular. Por outro lado, quando o acesso é resultado da ação parental consciente do direito do filho com deficiência em cursar a classe comum, geralmente a escola o ‘aceita’ a fim de não sofrer processos judiciais caso recusasse a efetivação da matrícula.



A organização de um sistema de informações relevantes sobre a criança e suas condições de saúde, história escolar pregressa e, em especial, suas potencialidades para ser socializado, em observância aos aspectos éticos, com os sujeitos envolvidos no processo educativo da criança com TEA – equipe escolar e família, pareceu uma estratégia que poderia ser abraçada pela escola pesquisada e seus profissionais, tendo em vista que as professoras pesquisadas já desenvolvem mecanismos para comunicar-se com os pais/familiares sempre que é necessário.

No entanto, nos encontros conversacionais com a gestora Sheila, esta manifestou suas preocupações quanto às dificuldades que enfrenta em relação à temática inclusiva com relação à postura de algumas docentes quanto a aceitar alunos com TEA em suas turmas. Para ela,

[...] a questão da dificuldade [em incluir o educando com TEA] existe porque, por exemplo, algumas colegas... elas se sentem assim. Não vou chamar de incapazes, mas, assim, inseguras em relação a receber alunos autistas ou de qualquer uma outra síndrome. Porque, pelo fato da gente ter pouca formação, e as formações são de curta duração, não é? É em pouquíssimo tempo. Então aquilo ali é muito rápido e como elas falam, o que que elas querem assim? Elas querem momentos de formação que as possibilitem trabalhar com o aluno realmente! (Sheila/ Gestora da escola/22/04/2018).

Sheila, ao manifestar suas preocupações, toca em um tema relevante quando se trata de inclusão, que é a acessibilidade.

Nesse sentido, parafraseando Guerreiro (2012), acreditamos que não há inclusão sem a promoção da acessibilidade. Esta se constitui como premissa para a inclusão das pessoas com deficiência, como na ocorrência do TEA, ao usufruto dos direitos sociais como a educação.

No curso dos avanços quanto ao reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, as pessoas com TEA e suas famílias obtiveram uma conquista significativa com a publicação da Lei 12.754 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e estabelece diretrizes para sua consecução (BRASIL, 2012).

Para os efeitos legais, o diploma define as características que marcam essa síndrome, o reconhecimento da pessoa com autismo como pessoa com deficiência e, portanto, com direitos já conquistados na legislação brasileira, constando as diretrizes que integram as políticas públicas para pessoa com TEA. Uma diretriz importante é o caráter intersetorial de atenção a esse público.

Vários direitos são assinalados para a pessoa com TEA, no âmbito educacional. É assegurado o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante. E, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída em classes comuns do ensino regular terá direito a acompanhante especializado.

E, de acordo com o disposto no art. 7º, está prevista a sanção pecuniária à gestão escolar, ou autoridade competente que recusar a matrícula do aluno com TEA, ou qualquer outro tipo de deficiência. Podendo perder o cargo em caso de reincidência, após apuração administrativa, assegurados o contraditório e a ampla defesa (§ 1º) (BRASIL, 2012).

Nessa mesma perspectiva, a partir do plano legal, o trabalho pedagógico com o educando com TEA direciona que o planejamento seja compartilhado entre a equipe escolar – docentes das salas de ensino regular e de recursos multifuncional e os demais profissionais da escola – assim como a família e os demais profissionais dos serviços setoriais. O AEE, institucionalizado no PPP, deve ser individualizado conforme as necessidades específicas de cada educando.

A Lei Brasileira de Inclusão/LBI (BRASIL, 2015), no Art. E 28, dispõe sobre o aprimoramento dos sistemas educacionais com a garantia de condições de acesso e permanência, participação e aprendizagem, através da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, com a institucionalização do AEE e adaptações razoáveis às características dos estudantes com deficiência, com a adoção de medidas individuais e coletivas em ambiente para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social desse público.

Barreiras à acessibilidade devem ser compreendidas, conforme o Artº 3 inciso IV da LBI, como qualquer entrave, obstáculos, atitude ou comportamento que limite a participação da pessoa com deficiência ao

exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Para a temática inclusiva da criança com TEA, as que mais se evidenciam são as barreiras atitudinais e de comunicação, sinalizando a necessidade de intervir nesses processos para ampliar o acesso, bem como a permanência de forma satisfatória no ambiente escolar, por meio, tanto das medidas anteriormente dispostas como das adaptações razoáveis e ajustes necessários no ambiente, por exemplo.

Deste modo, promover a acessibilidade como premissa da inclusão à educação das pessoas com TEA é também eliminar barreiras atitudinais e comunicacionais, além de garantir os recursos pedagógicos gerais e específicos para esses educandos.

No âmbito dos desafios enfrentados pelas docentes, elas buscam manter contato com os responsáveis pelos educandos através de grupo WhatsApp de familiares das crianças, visando estarem mais próximas à família e comunicar-lhes sobre atividades e eventos na escola. Entretanto, não se constitui como algo que seja integrado entre todos os sujeitos da comunidade para otimizar a inclusão das crianças com transtorno como o TEA. É uma estratégia de algumas professoras para manterem-se mais próximas aos pais/responsáveis e, assim, poderem comunicar fatos, eventos e atividades escolares.

A comunicação é um fator relevante para as relações entre família e escola. E o uso da tecnologia também pode ser positivo nesse processo, tendo em vista que muitos responsáveis trabalham fora e necessitam deixar as crianças a cargo de outros familiares como avós, tios e até de um irmão de mais idade, não tendo assim como acompanhar de forma mais adequada a vida escolar dos filhos.

De acordo com o PPP da escola, muitos alunos ficam em companhia de irmãos mais velhos e parentes da família mais ampla como avós, tios, primos ou, ainda, com vizinhos mais próximos, por necessitarem trabalhar e sustentar suas famílias. Há também a incidência de trabalho informal ou subemprego, por conta da crise que assola o polo industrial de Manaus e todo o país.

Essa situação intensifica a situação de pobreza/miséria e a qualidade de vida dos comunitários. E, no cenário posto, as condições de vida de uma família que tem uma criança com alguma deficiência como no caso do TEA se tornam mais complexas e vulneráveis. Muitas vezes, os responsáveis, geralmente a genitora, precisam abandonar o emprego para cuidar do filho com transtorno, como foi o caso de D. Luciana, mãe de Igor, ao descobrir o autismo do filho:

Aí antes eu trabalhava, aí minha filha ficava com ele. Então, eu trabalhava e ela ficava em casa e estudava. Aí eu descobri que o Igor é desse jeito... quer dizer que tem autismo, eu precisei sair do trabalho para cuidar dele, buscar alguma ajuda para ele (20/04/2018).

O uso desse aplicativo pelas professoras pode ser também utilizado para comunicação de fatos/acontecimentos e atividades da criança com TEA, mas também para monitorar os progressos do ponto de vista da aprendizagem e das condições emocionais/comportamentais desses educandos no que se refere a uma possível sobrecarga sensorial-hipo ou de hipersensibilidade, emocional, como o humor irritadiço, intolerância a mudança, entre outras condições que esses educandos podem manifestar no cotidiano escolar.

No trecho abaixo, a Sra. Luciana compartilha sua vivência diante do autismo do filho, os desafios que enfrenta no dia a dia e também a estratégia que utiliza para evitar as crises que este manifesta nas ocasiões em que vai à escola e, por algum motivo, não há aula:

Ele gritava muito, não dormia de noite, não dormia de jeito nenhum, como se tivesse alguma dor. Acordava muito assustado. E, hoje em dia, ele ainda tem medo. Porque ele tem muito medo. Mas como ela [Psicóloga] falou para mim, o medo eu não posso medicar, é só conversando com ele. Mas ele melhorou muito, graças a Deus, porque tinha locais quando ele não tomava remédio, por exemplo, se eu vir para a escola e desviar o caminho, ele não vai, ele faz um escândalo e não vai! Porque, na mente dele, eu vou levar ele para a escola e se eu chegar aqui e não tiver aula, ele quer porque quer ficar! É por

isso que às vezes eu ligo para ver se vai haver aula, para poder trazer ele. Porque senão ele vai querer ficar, porque na mente dele, ele vem para escola, porque ele quer ficar para estudar e ver os coleguinhas dele! (20/04/2018).

A fala da genitora de Igor, além de evidenciar o esforço e mobilização para que este frequente a escola, também ilustra a importância das relações família e escola serem colaborativas, solidárias e voltadas para facilitar a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem do educando com TEA.

Deste modo, a equipe escolar tem a possibilidade, desde que estabelecida parceria com a família, de se organizar para evitar disparadores de crises com manifestações emocionais e comportamentais (disruptivos). No caso de Igor, manter uma relação mais próxima com canal de comunicação adequados, inclusive utilizando-se das tecnologias, pode ser exemplo de ações assertivas e que, usadas de forma sistemática, poderiam beneficiar amplamente o desenvolvimento deste educando.

No entanto, como já relatado, as relações família e equipe da escola pesquisada são caracterizadas pela pontualidade, limitada às necessidades dos atores envolvidos no processo educativo. As informações de instrumentos como a conversação com a gestora, professoras, mães e educandos, e também da observação participante, dão conta de uma relação fragilizada por ser pontual, pragmática para dar soluções a alguma demanda da escola ou da secretaria. Geralmente, caracterizando-se pela participação de reuniões para tratar de assuntos acadêmicos ou algum evento escolar. E, conforme as informações levantadas junto à equipe escolar, há a necessidade de um trabalho junto às famílias para que estas participem mais da vida escolar de seus filhos.

Agendar as reuniões de pais e mestres em dias letivos se constituiu como uma estratégia da equipe escolar para que os pais e/ou responsáveis comparecessem e prestigiassem os eventos escolares. Porém, não foi identificada uma ação ou estratégia direcionada para atender e incluir as famílias da criança com TEA. Durante a etnografia,



tive a oportunidade de presenciar reuniões entre a equipe escolar e os responsáveis pelos alunos, conforme a imagem a seguir (Figura 15).

**Figura 15:** Reunião de pais e mestres



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2018).

De acordo com Charman *et al.* (2011), o reconhecimento pela escola dos consideráveis desafios enfrentados por pais e cuidadores do sujeito com TEA, bem como a necessidade de mais orientações especializadas e, por conseguinte, apoio, são ações benéficas para a criança com autismo e sua família. Esses fatores foram amplamente identificados em escolas tanto especializadas em educação para sujeitos com autismo quanto do ensino regular, que atendem também a esse público, conforme pesquisa realizada por esses autores. Estes salientam que, apesar de todo o esforço empreendido por essas escolas pesquisadas, as equipes escolares reconheceram que não foram capazes de oferecer apoio adequado às famílias e, muitas vezes, esse suporte não se encontrava disponível em outros serviços públicos.

Os estudos sobre as relações entre família – escola têm se caracterizado pela predominância de pressupostos clínicos e escassos do ponto de vista educacional. Além disso, a literatura aponta para relações marcadas por laços de ‘autoridade’ por parte da instituição escolar, não raro, se assemelhando a laços de ‘autoritarismo’, tendo em vista o lugar privilegiado de autoridade que a escola ainda ocupa no imaginário social e da instituição familiar, o que corresponde ao lugar de saber, conferindo autoridade sobre os rumos e decisões a serem tomados sobre a vida de seus próprios filhos (SANTOS, 1999).



No entanto, ao invés de lamentar sobre a ineficácia da organização escolar e da ausência da família no ambiente escolar e no acompanhamento da escolarização de seus filhos, torna-se mais relevante e imperioso proceder-se a uma cuidadosa análise, orientada por pesquisas conduzidas com acuidade e subsidiadas por abordagens teóricas e metodológicas inovadoras para produzir conhecimento que ultrapasse o suposto limite dessas instituições (ROMANELLI, 2013).

A escola se constitui, de forma ampla, em uma instituição que vem sofrendo consequências das transformações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais da sociedade que, por sua vez, resultam da revolução científica e tecnológica e no bojo do processo de globalização da informação e do conhecimento; das relações de poder, de produção e consumo intensificadas a partir da metade do século XX. Sendo assim, não só a escola mas também a família são instituições que se encontram submetidas ao mesmo processo que a sociedade vem vivenciando desde que se intensificou esse fluxo de transformações, afetando o modo como essas instituições se organizam e se relacionam.

É necessário, então, uma mudança de perspectiva das relações família-escola, em especial, no contexto da inclusão do educando com TEA. Propondo maior participação no processo desde a garantia do acesso, bem como assegurar a permanência de forma adequada, baseando-se em uma perspectiva acolhedora, dialógica e horizontal do ponto de vista relacional, onde os pais se sintam co-partícipes do processo educacional do filho.

Entre os educandos pesquisados, foram identificadas relações de caráter solidário. Porém, também não são determinadas por um trabalho voltado para atender os interesses e promover a inclusão da criança com TEA. São relações amplamente direcionadas para auxiliar a professora, muitas vezes, na organização da sala para a realização das atividades. Assim, os educandos tentam auxiliar o aluno com TEA em alguma atividade, assim como tentam contê-lo quando comportar-se de forma disruptiva.

Como exemplo, pode ser citada a fala de João, aluno da professora Mariângela (3ºAno), que relembra o dia em que conheceu Mario

(aluno com TEA), mencionando momentos em que ele apresenta comportamento irrequieto:

Eu lembro que ele chegou assim sem fazer nada de tarefa, ele quase não faz tarefa. E, assim, também quando eu venho para a escola ele não está aqui às vezes. Eu vejo que ela (a professora) tenta ajudar, eu até esqueci o nome dele, aquele que fica saindo todo o tempo da sala (pensativo tentando lembrar o nome). Pois é, ela fica tentando deixar ele todo o tempo dentro da sala, mas ele não fica! (João/Aluno/20/04/2018).

Em outro momento da conversação, João fala da necessidade de auxiliar os educandos com autismo a conviver com seus pares. E, assim, ele se expressa:

A gente tem que ajudar eles porque o autismo não tem cura, mas podemos assim também fazer com que eles aprendam a conviver com outras pessoas. É assim, tendo paciência, ajudar eles assim em várias coisas. E aí facilita muito, ainda mais para o Mário. Ajudaria, se cada um cooperasse com isso, eles poderiam ter uma chance. E eu não sei se eles estão vindo para as aulas da sala de recursos (João/Aluno/20/04/2018).

Nesse fragmento fica evidente que João, muitas vezes, não encontra os referidos colegas com TEA nas aulas, pois, como detectado nas atividades de observação participante, esses alunos apresentaram um quadro de infrequência escolar, por isso, não sabe se eles estavam frequentando a sala de recursos, o que sinaliza relações distantes e pontuais entre os alunos.

Promover, então, relações mais próximas entre os alunos, através da atividade coletiva, é um fator relevante para a construção de uma cultura inclusiva. Além disso, a atividade coletiva se configura como fator preponderante para o desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores e encontra-se em nossas mãos a diferenciação entre agir inutilmente para eliminar a causa primeira da deficiência e suas consequências e da ação legítima e promissora de lutar contra as dificuldades na atividade coletiva (VYGOTSKY, 1997). Ou seja, é na atividade coletiva, baseada na sociointeratividade, que a criança com

deficiência, como no caso do TEA, poderá desenvolver-se de forma satisfatória e em sua integralidade.

Também escolas consideradas de excelência em boas práticas em face à inclusão do educando com autismo apresentam uma variedade de esquemas que permitem alunos interagirem entre si. Inclusive com alunos de outras escolas locais – convencionais ou especiais quanto ao atendimento ao público com deficiência como o TEA – e incorporando, em alguns casos, a tarefa de assumir papéis como ser responsáveis por alunos mais jovens em atividades programadas (CHARMAN *et al.*, 2011).

Além disso, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), a partir de suas análises sobre as interações sociais de crianças com TEA em escolas regulares, constataram que a escola pode oferecer a esse público oportunidades de convivência com outros – pares e professores – e estabelecer mediações que favoreçam a aquisição de habilidades e conhecimentos, tais como interação social, linguagem e comunicação e comportamento.

Favorecer atividades interativas entre os pares possibilita o aprendizado do que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém – zona de desenvolvimento proximal – em direção da consolidação desse saber, ou seja, saber esse consolidado na zona de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2008).

Deste modo, acreditamos que a equipe da escola pesquisada, se reconhecendo no papel de promover uma cultura inclusiva em seu espaço e em sua comunidade, tem pela frente a tarefa de possibilitar estratégias de mediação para que os educandos com TEA possam desenvolver-se de forma satisfatória a partir de uma maior interação com seus pares em sala de aula e em outros ambientes pedagógicos e demais atividades no cotidiano escolar.

## **Ações e relações no contexto inclusivo da criança com TEA: uma síntese**

Os objetivos deste capítulo foram apresentar as ações produzidas pelos atores da comunidade escolar e a dinâmica relacional destes em relação ao contexto da inclusão. Nesse sentido, apresentamos, no quadro a seguir, a síntese dos dados que foram expostos ao longo do capítulo.

**Quadro 3:** Síntese das ações e relações no contexto de inclusão da criança com TEA

<b>Participantes</b>	<b>Ações</b>	<b>Relações</b>
<b>Equipe</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– compromisso institucional;</li><li>– preservação do ideal de excelência de escola na Semed, ddz sul;</li><li>– ausência de metas para a resolutividade das dificuldades na inclusão (PPP);</li><li>– ações de fortalecimento de vínculos com os alunos (atitudes afetivas);</li><li>– organização de eventos festivos (aniversariantes do mês);</li><li>– fomento da afetividade;</li><li>– reconhecimento e respeito à subjetividade dos alunos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– espaços coletivos reduzidos;</li><li>– atritos comunicacionais;</li><li>– troca de experiências limitadas entre atores da escola.</li></ul>
<b>Gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– ações definindo o uso dos recursos pedagógicos;</li><li>– ações de fortalecimento de parcerias com outros agentes/serviços.</li></ul>	
<b>Docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– ações criativas (produção de materiais e recursos pedagógicos, uso da rede social para se comunicar com os pais e/ou responsáveis);</li><li>– capacitação e/ou habilitação para o trabalho com a Educação Especial.</li></ul>	

<p><b>Pais e responsáveis</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ações em resposta à demanda escolar (comparecimento às reuniões/eventos pedagógicos);</li> <li>- ações focadas na situação escolar do filho com autismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relações escola e família, caracterizadas pelo pragmatismo, limitadas às necessidades dos atores envolvidos;</li> <li>- relações assimétricas, sem participação mais ativa e efetiva da família.</li> </ul>
<p><b>Educandos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ações em correspondência com normas e regras de convívio solidárias e do respeito promovidos pela família e pelas docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relações sociáveis e afetuosas, solidárias e amistosas entre os educandos com e sem TEA.</li> </ul>

**Fonte:** Organizado pelos autores.



# **CAPÍTULO 4**

**Sentidos e expectativas  
produzidos pela comunidade  
escolar quanto à inclusão do  
educando com TEA**





Para abordar os sentidos e expectativas sobre a inclusão da criança com TEA, buscamos contextualizar o cenário da inclusão na escola junto a cada participante da pesquisa, incluindo a criança com TEA, levando em conta o caráter subjetivo que perpassa o individual e o social acerca da temática inclusiva do educando com autismo.

A teoria da subjetividade que ancora os estudos sobre sentidos subjetivos nesta pesquisa articula a Psicologia Histórico-Cultural à epistemologia complexa (GONZÁLEZ REY, 2017, 2016 2015, 2007; MARTÍNEZ, 2017, 2016). A subjetividade, nessa perspectiva, é compreendida como um “sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos, a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem para sua formação” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 19). A subjetividade como sistema nos permite transcender a fragmentação e também representar um sistema cujas unidades e formas principais de organização, alimentam-se de sentidos subjetivos que se definem em distintas dimensões da existência humana.

González Rey propõe o termo *configuração subjetiva* para explicitá-lo como um conceito integrador essencial da subjetividade humana. Representa um sistema gerador de sentidos subjetivos com elevada convergência entre si e que emerge como motivação essencial das ações e funções psicológicas implicadas em uma experiência particular. Essas ações e funções são entendidas como processos subjetivos cujos cursos são inseparáveis da configuração subjetiva da qual fazem parte (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

Os sentidos subjetivos são *unidades simbólico-emocionais* que resultam da convergência e confrontação de elementos de sentido, constituídos na subjetividade individual, porém como expressão histórica do sujeito e de outros aspectos que surgem a partir de suas

ações concretas no processo de suas distintas atividades (GONZÁLEZ REY, 2015). Ação e sentido tornam-se, pois, aspectos de interação complexa.

Ante esta noção de subjetividade, sociedade e suas diversas instituições não são encaradas de forma dicotômica: a subjetividade “desdobra-se e desenvolve-se no interior do universo de realidades e de processos objetivos que caracterizam a organização social” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 22), os sentidos subjetivos representam uma forma a mais pela qual essa complexa realidade afeta os sujeitos.

A incorporação da categoria subjetividade, bem como dos sentidos subjetivos, está relacionada a uma nova forma de compreender os sujeitos – ativos e capazes de subverter a ordem vigente. No caso específico das escolas e da inclusão da criança com autismo (processos objetivos da organização social), os sentidos subjetivos seriam as unidades que resultariam da convergência e confrontação de elementos que integram a história de cada sujeito a partir das ações concretas em suas atividades cotidianas.

Sem dicotomizar, a escola (instituição), diferente de ser um espaço neutro, impessoal, é um espaço dinâmico, constituída a partir de configurações subjetivas – individuais e coletivas – que a enriquecem com os discursos, as representações, crenças, valores, mitos, etc. Estes elementos, no conjunto integrado, configuram a subjetividade social da escola. Como afirmam González Rey, Goulart e Bezerra (2016), a escola – como uma instituição social – expressa em suas configurações subjetivas sociais muitas das representações, discursos e crenças provenientes da subjetividade social que predomina no país no qual está inserida.

A partir desta perspectiva, podemos compreender como os discursos sociais acerca da deficiência, da (in)capacidade da pessoa com deficiência e das (im)possibilidades de implementação das políticas afirmativas e de inclusão, perpassam e se reificam na escola, repercutindo nas ações, na dinâmica relacional e na produção de sentidos dos sujeitos no cotidiano escolar. Um exemplo é a patologização das dificuldades de aprendizagem e comportamentais manifestadas pelos educandos na escola, que tem por consequência, muitas vezes, a medicalização da infância.

A esse respeito, Santos (2018) identificou em pesquisa recente uma grande incidência de crianças em idade escolar sendo atendidas no CAPSi Leste de Manaus. Desse público, 15,75% com diagnóstico de transtorno do desenvolvimento e 46,58% com diagnóstico de transtornos comportamentais e emocionais. A queixa escolar evidenciou-se como um dos motivos proeminentes para os encaminhamentos dessas crianças ao serviço citado.

### **Sentidos e expectativas da equipe escolar diante da inclusão da criança com TEA**

Do ponto de vista das profissionais da equipe escolar, os compromissos para com a instituição e ético-profissional se constituem como núcleos de sentido e implicam nas ações e na dinâmica relacional no cotidiano escolar. A inclusão enquanto temática, nesse contexto, se insere na pauta de discussões, suscitando opiniões conflituosas e configurando sentidos e expectativas sobre a presença da criança com autismo no ambiente escolar que se mostram ambivalentes.

Ao núcleo de sentido ao qual este conteúdo se refere, nomeamos **compromisso institucional**. Este aparece já na fala de Sheila – diretora da escola pesquisada:

A inclusão é um tema relevante, inclusive não está só no nosso PPP como também em todas as ações da SEMED, tá!? Eles [a SEMED] estão trabalhando muito sobre inclusão, a SEMED mesmo vem tentando se mobilizar para que isso realmente aconteça. Inclusive, deixa eu ver aqui se o título da SEMED deste ano [verifica no dossiê da escola]. É, o tema da Semed é “Inclusão para promoção da paz e da solidariedade: alfabetizar é compromisso de todos!” É isso mesmo, você vê que o tema da SEMED está bem focado na inclusão, e nós trabalhamos para isso [trabalhar a inclusão na escola]! (Sheila/Gestora da escola/22/04/2018).

Sheila aborda a inclusão, assinalando sua importância atual e associando-a ao plano de trabalho anual da SEMED. O papel da gestão, no contexto da inclusão, tem um caráter fundamental na condução

da prática pedagógica no cotidiano escolar. A gestão deve atuar orientando-se por princípios, objetivos e metas estabelecidas no PPP da escola para consolidar o AEE, nos termos da política da Educação Especial Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008) e acessibilidade por meio da eliminação de barreiras, entre essas as atitudinais e comunicacionais (BRASIL, 2015).

Em meio ao diálogo, Sheila compartilha as cobranças institucionais com relação à confecção de documentos relevantes para escola<sup>24</sup>. Dentre essas demandas, socializa o “Dossiê da Escola”, um conjunto de documentos com os dados oficiais da escola, no qual o PPP figura como relevante, pois havia sido elaborado há pouco tempo. Sheila demonstrava empenho para concluir essas atividades, esforçando-se para que “as coisas funcionassem na escola”, que “todas as demandas das SEMED fossem resolvidas conforme orientações da Secretaria”, sobretudo pela escola ser considerada uma “escola bem vista na SEMED e em sua comunidade”. A inclusão surge como uma temática de compromisso institucional da e para a SEMED, à qual a escola e sua equipe precisam dar resolutividade.

O empenho aqui é compreendido na dimensão motivacional a partir da perspectiva do estudo de González Rey sobre configuração subjetiva. A configuração subjetiva é definida como um conceito integrador essencial da subjetividade humana, representando um sistema gerador de sentidos subjetivos com elevada convergência entre si e que emerge como motivação essencial das ações e funções psicológicas implicadas em uma experiência particular. Essas ações e funções são entendidas como processos subjetivos cujos cursos são inseparáveis da configuração subjetiva da qual fazem parte (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

A inclusão se insere no contexto dos compromissos institucionais a serem resolvidos. Nesse fragmento, Sheila demonstra ceticismo quanto à inclusão plena, ao menos em relação às crianças que requerem um nível de suporte mais específico:

---

24 Notas do diário de campo, 20/03/2018. Os termos em grifo são fragmentos do discurso de Sheila.

E nossas dificuldades são assim, como eu posso dizer? É que nós temos alunos que a gente sabe que não era para estar na nossa escola. Que era pra estar numa escola com sala especial. Porém, os pais não querem tirar daqui. E aí o que fazer? A criança vai ficar que eu não vou impedir que ele permaneça na escola. Não, ele vai ficar. Só que o ideal a gente tenta falar... [hesita] que, como é o caso do pai do Mário e também da mãe do Israel, que a professora Sara [da sala de recursos] hoje me falou que ele também é indicação para sala especial. E ele está aqui conosco [gesticulando com sinal de impotência] (Sheila/Gestora da escola/22/04/2018).

A preocupação de Sheila quanto as suas vivências de dificuldades em atender o público com TEA fica mais evidente ao mencionar um caso de um aluno com esse transtorno que, de acordo com a avaliação do CMEE, deveria frequentar sala especial:

Esse daqui é do Mário [gesticulando com o parecer do CMEE do aluno em mãos], que eu falei até com a Rosa, coordenadora do CMEE sobre isso, ele é aluno indicado para sala especial. E, *infelizmente*<sup>25</sup>, ele tá aqui ainda, não é? Mas a gente também não vai deixar a criança sem estudar. E, então, são essas as questões da grande dificuldade, não é? Da atuação da gestão em relação a isso, e termos mais formações também, direcionadas a essas crianças, para que a professora possa fazer o trabalho, desenvolver um bom trabalho, que seja mais voltado para o atendimento das necessidades dessas crianças. (Sheila/Gestora da escola/22/04/2018).

O discurso da participante carrega suas crenças quanto à inclusão, sobre a deficiência e sobre o papel da escola no contexto da escolarização da criança com autismo. Seu pensar e agir move-se pela visão da pedagogia tradicional com os pressupostos da clínica terapêutica no atendimento educacional para a criança com deficiência, como no autismo. Arelada a essa visão encontra-se a concepção de que os desafios da inclusão irão se resolver com uma

---

25 Grifo nosso para sinalizar um indicador de sentido sobre a presença da criança com TEA na escola evidenciado no discurso da gestora.

mudança nas condições de trabalho<sup>26</sup> na escola, bem como de mais formações para os professores, como se a resposta fosse estritamente de cunho técnico. Das formações para os professores, a expectativa é que possibilitem suporte pedagógico e educacional às profissionais com relação às práticas de ensino mais específicas para o público com autismo.

Em processo análogo à motivação demonstrada pela participante no curso de nossa conversação, esses aspectos se constituem como processos subjetivos que integram a subjetividade individual de Sheila. E, de acordo com minhas observações nas diversas atividades na escola, esses sentidos que atravessam subjetivamente a temática da inclusão parece ser compartilhada em algum grau por outras participantes do estudo, configurando-se socialmente no cotidiano da E. M. Sol Nascente, do qual se retroalimentam de forma recursiva.

Para Martínez Mitjans (2009) as reais possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência – tal como no autismo – dependem justamente da configuração complexa integrada por diversos fatores, entre os quais, a concepção que se tem da deficiência e das possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, bem como os princípios gerais que devem ser as linhas orientadoras de práticas educacionais. Esse processo é mais emblemático ao se refletir no âmbito da subjetividade social da escola quanto à inclusão desses alunos.

De um ponto de vista similar aos autores que discutem a questão da subjetividade na perspectiva completa, Chaman *et al.* (2011) postulam que escolas de excelência no atendimento inclusivo para educandos com TEA compartilham um ethos orientado pela meta de promover situações em que esses educandos alcancem sempre seu potencial, identificando as atividades que mais lhes interessavam para fomentar com isso forças e talentos de forma prioritária. Além do alcance das qualificações acadêmicas, ir para a faculdade e, como adultos, assegurarem um trabalho, configuraram-se como parte

---

26 Alta concentração de alunos nas turmas; número reduzido de funcionários; estrutura necessitando de reformas; ausência de sentido de valorização do trabalho da educação; baixos salários etc.



integrante das expectativas das equipes dessas escolas em relação a esse público (CHARMAN *et al.*, 2011).

Um ethos compartilhado por todos na comunidade em relação à temática inclusiva da diferença e, por extensão da inclusão da criança com TEA, mostra-se fundamental ao planejamento e fortalecimento de ações de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem e outras práticas escolares na promoção da inclusão desse público.

A despeito dos sentidos subjetivos de Sheila sobre a inclusão, de forma dialética, seus afetos representados pela atitude empática e o sentimento de gratidão em relação à situação escolar dos educandos com TEA se mostram presentes na conversação. Sobretudo quando descreve a evolução no processo de aprendizagem de Jonas, aluno do 3º Ano da professora Mariângela:

O Jonas, ele tem chance, ele vai conseguir passar. Ele não passou ano passado porque ele faltou muito. Aí o pai dele dizia que era porque ele dormia muito, ele tomava medicação e não conseguia acordar e tal. Mas a gente espera que esse ano ele consiga, porque ele está vindo com mais frequência, né? E a gente acredita que ele tenha condições de ir adiante, entendeu? [...]. Sabe como é que eu vejo [...], a gente tem que tratar essas crianças como se fosse nossos, entendeu? Eu vejo assim, eu tenho um carinho muito grande por eles e por todos. Com certeza, isso nos deixa extremamente felizes, de você ver que ele está acompanhando mesmo tendo o ritmo deles. Mas eles conseguem superar as dificuldades e vão avançando. Isso para a gente é muito gratificante e para mim é porque eu estou como gestora. Tu imagina para uma professora de uma sala de aula? Ela ver o progresso do aluno? Dela ver que ele está progredindo, está conseguindo, superando as suas dificuldades e aprendendo realmente de fato. Então, eu acho isso é gratificante! (Sheila/ Gestora da escola/28/04/2018).

As características da gestão influenciam quanto aos resultados positivos ou não no que se refere à mobilização da equipe escolar. A ela cabe, por conseguinte, a promoção de situações que incentivem os profissionais para um trabalho cooperativo e eficiente, estimulando-lhes a autonomia no processo de trabalho, valorizando a atuação e a

produção de cada um, visando alcançar os melhores resultados diante dos desafios da inclusão da criança com TEA.

Em relação à equipe docente, as professoras participantes compartilham uma visão crítica e cética quanto à temática inclusiva, o que se encontra relacionado às dificuldades concernentes às condições e organização do trabalho pedagógico. Aqui também foi citada a falta de formação adequada para lidar com esse público.

Segundo a professora Mariângela (3º Ano), a escola não oferece uma estrutura física adequada, além da gestão dos projetos não ser satisfatória, considera que eles não são concretizados na prática, fazendo com que tenha pouco conhecimento sobre. Para a docente isso acarreta em dificuldade na organização do trabalho pedagógico. Sua fala ilustra seu sentimento de desconforto quanto a esse cenário:

A estrutura da escola é, como eu posso falar? Não se tem uma estrutura para os *ditos normais* (ênfatiza). É uma escola com banheiros sem possibilidades de uso, falta de cadeiras, falta de recursos humanos e materiais. Quanto aos projetos, esses só ficam no papel, não tenho conhecimento sobre o PPP. Eu vejo que a escola não se reúne para fazer uma reforma do projeto político pedagógico da escola. E quanto à inclusão para mim é uma utopia, pois a sala de recursos que se tem é usada de forma a favorecer o professor e não a criança que está sendo atendida. Também não temos pessoas preparadas para atender alunos inclusos, há uma grande deficiência na estrutura dessa escola e também com relação à organização, para mim a direção deveria ser mais ativa e preocupada com o bem-estar dessas crianças inclusas (Profa. Mariângela/Sala regular/28/04/2018).

Pela falta de apoio que sente por parte da gestão escolar e SEMED e que, a seu ver, configura um cenário de desorganização e falta de direcionamento sobre o trabalho pedagógico com esses alunos, a docente manifesta sua preocupação e o sentimento de confusão em relação a como lidar com esse público em sala de aula:

Por isso, que eu acho que fica difícil para a gente, eu acho que não é tanto o transtorno e nem as crianças que têm essas necessidades diferenciadas que faz com que a gente fique

tão perturbada, fique preocupada. Eu acho que é a falta de organização mesmo da escola com relação a essas crianças que faz a gente ficar tão desesperada (risos). Eu digo assim, em procurar um meio de ajudar a buscar recursos para atender a criança em suas necessidades educacionais (Profa. Mariângela/Sala regular/28/04/2018).

E, de forma contraditória ao que disse anteriormente sobre inclusão, a professora Mariângela expressa o que deveria ser para ela o acolhimento da criança com TEA no ambiente escolar:

[...] uma criança com esse transtorno na escola tem que ser recebida com tudo aquilo que é do seu direito e, caso a escola não ofereça o que diz a legislação, que se faça valer esse direito de qualquer forma, mesmo na dificuldade, buscar as formas de ajudar esses sujeitos que estão vindo “em massa” para a escola. Abraçar a causa e reconhecer que eles também fazem parte de uma sociedade, de uma cultura. Eu acredito que quando a gente abraça isso (a causa) e trabalha com vontade, a gente vai descobrindo aos poucos como lidar com essa criança. Mesmo que a gente não tenha esse apoio eu acredito que a gente consegue sim, buscando porque nós temos como buscar esse conhecimento sim, mesmo a gente não tendo ele, naquele momento ali, mas nós temos como buscar! E agradecer a criança de tudo isso! (Profa. Mariângela/Sala regular/19/03/2018)

O discurso da professora Mariângela se coloca de forma progressista acerca do que deve ser o processo inclusivo. Como educadora, manifesta respeito pela diferença e sua abertura para esforçar-se tanto para aprender como para conviver com a diferença. Configura-se como uma transformação nas configurações subjetivas da docente, uma formação de novos sentidos subjetivos sobre a inclusão. Tal como aponta Freire (2011), o educador, numa perspectiva progressista, precisa desenvolver em si a amorosidade aos educandos com quem se compromete e ao próprio processo formador do qual faz parte. Não pode de maneira alguma “desgostar” do que faz parte, sob pena de fazê-la [exercício da docência] mal, nem mesmo ao ser desrespeitado em face ao processo de desvalorização da prática pedagógica a que vêm sendo historicamente

relegados a profissão e os educadores, o professor não pode deixar de amá-la e nem aos educandos.

Para o autor, na visão progressista, é possível até abandonar a profissão, diante do cenário desafiador, menos aviltá-la e, muito menos, aos educandos (FREIRE, 2011).

A noção de amorosidade em Freire está em convergência com uma ética das relações do homem com o mundo e com outros homens. Junto à solidariedade, que é a partilha das lutas do outro – e com os outros – contra as diversas formas de opressão e a favor da justiça social, constituindo-se como uma manifestação de apoio e, ao mesmo tempo, uma postura existencial e política (OLIVEIRA, 2014), a amorosidade compõe a condição de estar no mundo e com o mundo.

Somente nessas condições, com a constatação de sermos históricos, sociais e culturais, que podemos transformar o mundo, se tornar um *ser mais*. É essa condição de estar no mundo e com o mundo que nos constitui como seres de possibilidades e a educação – como instrumento – adquire condição de existência. É justamente por nos sabermos no mundo, como seres históricos e culturais, que podemos transformar a realidade e com ela nos transformarmos de forma consciente.

É a partir da constatação de ser no mundo, com o mundo e com os homens que estes se transformam em seres de possibilidades, um vir a ser. É “estar molhado na história” que os homens podem, como seres históricos e sociais, transformar o mundo e, nesse processo, a si mesmos, conscientizando-se de si e das condições de existência. Nesse processo, junto à amorosidade, a solidariedade marca os fundamentos da ética em Freire (2014).

A professora Mariângela, quando solicitada a avaliar as possibilidades de aprendizagem da criança com TEA, manifesta expectativas positivas, condicionando-as ao trabalho coletivo. E, nesse sentido, verbalizou: “Mesmo com as dificuldades que eu falei sobre a inclusão dessas crianças com autismo, penso que mesmo muito lentamente ou não, todos podem ‘chegar lá’. Todos juntos, pois precisamos um do outro para aprender!”.

Uma visão que corrobora a proposta da professora Mariângela vem da concepção dialética do desenvolvimento e da educação da criança com deficiência defendida por Vygotsky (1997; 2007) que consiste, entre outras coisas, em que esses processos não se realizam por via direta, mas sim indireta. De acordo com o autor, as funções psíquicas surgidas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança constituem o campo que admite, em grande medida, o nivelamento e atenuação das consequências da deficiência e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa.

Deste modo, é no processo sociointerativo – com pares e professores – que se evidencia as maiores possibilidades da criança com TEA desenvolver-se mais satisfatoriamente do ponto de vista cognitivo, psicoemocional, socioafetivo e ético.

Como contribuição à pesquisa, a docente Jocyicleide, mesmo tendo considerado de forma crítica a forma como a inclusão vem acontecendo na escola, relacionando suas possibilidades de concretização às condições e organização do trabalho na escola e à falta de formação para atender o público com autismo, compartilha suas expectativas positivas em relação ao potencial de aprendizagem da criança com TEA. Para a docente:

[...] qualquer aluno pode aprender, a gente só tem que descobrir os meios que ele aprende. Aqui na escola, até agora, eu tenho alunos com TEA verbais e não verbais e com cada um eu aplico alguma coisa. Com os alunos não verbais eu trabalho com muitas pistas visuais, trabalho com as PESC's que são aquelas figuras. E eu acredito que o aluno autista aprende sim (Profa. Jocyicleide/SRM/26/03/2018).

No trecho a seguir, a professora explicita sua compreensão quanto aos limites que se impõem no processo de aprendizagem da criança com autismo. Para a docente:

De qualquer forma, eu penso que os limites são esses, os limites burocráticos que nós temos e a defasagem na nossa formação mesmo, porque é a graduação. Nós todas, ou melhor,

a maioria aqui é formada em pedagogia. E a nossa grade na faculdade são só sessenta horas para educação especial, onde é dado mais ênfase para lei do que pra prática, como quando você tem um aluno com deficiência. Então, assim que tem a formação dos professores hoje, que chamam de formação continuada, incluíse uma formação sobre as práticas com alunos das diferentes deficiência, que o professor se sinta mais preparado para lidar com esses alunos, né? Então, acho que esses são os principais limites. Que as escolas também façam uma coisa diferenciada, por exemplo as provas adaptadas, onde às vezes a gente adapta, mas não aceitam, sabe? Porque não têm conhecimento, acham que é uma cola, uma ajuda para o aluno. Não é! É adaptação, para que ele possa entender melhor a prova porque ele, o cérebro dele não vai funcionar como os dos outros. Tem um funcionamento diferente, e às vezes a gente tem que levar isso em consideração (Profa. Jocycleide/SEM/ 26/03/2018).

O trabalho burocratizado – que engessa a prática docente – e a falta de formação adequada para o atendimento do público surgem no discurso da profissional como aspectos limitadores ao processo inclusivo da criança com autismo.

De acordo com Oliveira e Tada (2007), Tada (2016) e Duarte *et al.* (2008), o despreparo dos professores e da equipe técnica para se relacionar com os alunos com deficiência contribui de forma determinante para práticas excludentes. A temática da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência é pouco abordada nos cursos de graduação, contribuindo para a formação insuficiente do profissional que trabalhará com esse público.

A professora Jocycleide condiciona as possibilidades e expectativas de aprendizagem ao trabalho multiprofissional e multidisciplinar:

[...] o aluno com TEA não precisa só do professor, ele precisa de uma equipe multiprofissional que vem sendo falado e eu acredito nisso, porque vai ser trabalhado nele várias coisas, por exemplo o terapeuta ocupacional trabalha algumas habilidades, o fono trabalha outras habilidades, o psicólogo trabalha outras habilidades. Então, o professor da sala de recurso trabalha outras, o fisioterapeuta quando precisa trabalha outras. Às vezes, a gente precisa da ajuda de outros profissionais, como



até o próprio dentista. Então, são várias gamas de coisas aí. E a gente precisa de todas elas, para ser só uma não é inclusão. Tem que ter acesso a todas as outras também (Profa. Jocycleide/SRM, 26/03/2018).

O reconhecimento pela equipe escolar da necessidade de atender às múltiplas demandas cognitivas e comportamentais associadas às crianças e jovens com autismo; a exigência de conhecimento de outras áreas como o saúde, para além do campo da educação e a necessidade do envolvimento desses profissionais para – no trabalho conjunto – possibilitarem a aprendizagem e a generalização de comportamentos facilitadores para as atividades de aprendizagem são exemplos de ações positivas no campo da educação para o público com TEA identificados na pesquisa realizada por Charman *et al.* (2011).

Alexandrina, assistente administrativa da escola, também contribuiu com a pesquisa. A qualidade de seus vínculos com os educandos e também com os demais profissionais da escola, além de sua experiência significativa junto à criança com autismo, se mostraram significativas para o estudo. Foi observado, no cotidiano escolar, que essa profissional conhecia os alunos e os chamava por seus respectivos nomes. Nessas ocasiões, buscava informações sobre os irmãos desses alunos, os quais haviam estudado na escola pesquisada. Era uma forma que a participante encontrava para estar mais próxima dos educandos.

Durante a conversação, Alexandrina expressou-se sobre como se desdobra para auxiliar no funcionamento da escola; como entende suas relações com os sujeitos no cotidiano escolar e o afeto que as crianças lhe despertam (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2018):

Bem, eu tento me adequar à escola porque a escola acaba precisando, não é porque eu sou administrativo que eu tenho que só exercer aquela função. Eu acabo fazendo um pouquinho de cada, muitas vezes sendo administrativo, sendo merendeira, sendo porteiro, sendo mãe, às vezes fazendo o papel de “psicóloga” até mesmo escutando a situação deles, não é? E acabo que até fico comovida com a situação dos “inclusos” também, até porque a escola trabalha com muitos “inclusos”, eu

vou ajudando no que posso essas crianças quanto os professores (Alexandrina/Assistente administrativo/23/04/2018).

Em um dado momento da conversação, Alexandrina compartilha seu pensar sobre a inclusão:

A inclusão é um processo maravilhoso, mas vejo que tem que ser mais trabalhada. Porque é fácil você falar em inclusão na escola, mas não dar as ferramentas, não dar mão de obra, não dar apoio na escola. Porque uma sala de aula com 30 alunos e colocar um ou dois inclusos a professora não vai conseguir fazer um trabalho bem adequado para aqueles dois alunos, até para estimular e tentar puxar algo mais deles, né? Porque eles vão ficar praticamente jogados porque 32 alunos, tem 30 lá que consegue ler tudinho, mas os dois não são *inclusos* de verdade. Então, eu vejo que é maravilhoso a inclusão, mas tem que ser mais trabalhado com os professores, mais ferramentas e... mais projetos mesmo até para consolidar mesmo a inclusão na escola. (Alexandrina, Assistente administrativo/23/04/2018).

O discurso de Alexandrina é perpassado pelas insatisfações quanto à falta de apoio da SEMED no que diz respeito ao suporte relacionado à contratação de mais profissionais, concentração de alunos por turma e implantações de projetos que objetivem trabalhar a inclusão na escola. Alexandrina relaciona a implantação da inclusão como algo que vem de fora da escola, uma demanda externa e, portanto, direciona à SEMED – como instância maior de gestão – as responsabilidades em suprir as necessidades postas para que seja possível incluir.

Na pesquisa de Charman *et al.* (2011) junto às escolas de excelência no atendimento educacional para o público com TEA, foram relacionados pelos participantes aspectos concernentes à ênfase na equipe treinada e especializada, nutrindo expectativas elevadas com grande envolvimento da equipe; uma forte liderança; desenvolvimento de formações contínuas para a equipe escolar, pais e cuidadores, extensivo às outras escolas da comunidade.

No que tange à escola pesquisada, observamos que as profissionais que integram a equipe condicionam a inclusão – não só para a criança com TEA – à resolutividade dos desafios que enfrentam no cotidiano

de trabalho na escola. Esses desafios se relacionam com a superação de condições adversas de trabalho e como se organiza o trabalho na escola, do ponto de vista estrutural e conjuntural.

Também relacionam, como desafio da inclusão, as formações continuadas deficitárias e que não alcançam o objetivo a que se propõem, que é munir as docentes de recursos para lidar com a inclusão de educandos que apresentam características comportamentais, emocionais e cognitivas que desafiam métodos e técnicas de ensino que, tradicionalmente, essas profissionais utilizam com os demais alunos.

O trabalho é precarizado com a prevalência de fatores tais como a alta concentração de alunos por turma, a questão da diversidade e com a presença dos alunos de “inclusão”, dificuldade adaptacional e de aprendizagem; também os fatores relativos às exigências burocráticas relacionadas ao cumprimento de horários, avaliação de alunos, atendimentos aos responsáveis, reuniões administrativas, dentre outros, têm se constituído como fatores determinantes de sobrecarga de trabalho para os docentes (MOURA, 2005).

A desvalorização da educação e de seus profissionais no contexto da sociedade mais ampla reflete de forma emblemática nas relações com os alunos, família e escola. Além disso, o deslocamento de funções historicamente determinadas à família para a escola, como a educação moral/ética, também vem influenciando para que o professor se sinta sobrecarregado na situação de trabalho. Demandas complexas direcionadas à instituição escolar e seus profissionais têm caracterizado um “alargamento” da função do professor e vêm se configurando como um mal-estar para esses profissionais (ESTEVE, 1999).

A partir dos estudos de Esteve (1995; 1999) e Facci (2008), reflete-se as condições que levam os docentes à sensação de mal-estar em relação a sua profissão. A expressão mal-estar é bastante ambígua, denotando algo que não vai bem, sem, contudo, o docente identificar o que realmente não está bem e o porquê disso.

O mal-estar com o próprio trabalho é representado pelo sentimento que os docentes têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como: desmotivação pessoal ou abandono da profissão, insatisfação

profissional relacionada com pouco investimento e indisposição para o aperfeiçoamento; esgotamento e estresse resultantes do acúmulo de tensões; adoecimentos (depressão); ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que atravessam a prática educativa e que têm, como consequência, muitas vezes, um sentimento de autodepreciação (ESTEVE *apud* FACCI, 2008).

Como Esteve, que desenvolveu seus estudos no cenário espanhol ainda na década de 1990, Lantheaume, na França (2007; 2012), também identificou e descreveu, mesmo que de outra perspectiva teórica e metodológica, esse sentimento de *desconforto* entre os mestres decorrentes das condições sociais e históricas nas quais se forja a profissão docente.

Durante a etnografia, identificamos esse sentimento de *desconforto* entre as docentes que participaram da pesquisa. Notadamente, em relação às condições adversas de trabalho e da organização deste na escola; à desvalorização profissional representada pelos baixos salários e também pela sentida falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, seja pela hierarquia, família e ou sociedade mais ampla.

Esses fatores refletem de forma importante na produção de sentidos sobre o trabalho, fazendo que as docentes não se reconheçam nesse processo, podendo acarretar na redução do investimento afetivo das docentes na atividade laboral. Diante dos desafios inerentes ao cotidiano do trabalho, entre esses, os desafios da inclusão, surge um cenário limitador de ações que, em si, podem potencializar a inclusão como atitudes não somente individuais, mas coletivas sensíveis ao trabalho pedagógico inclusivo junto à criança com deficiência, como o TEA.

Contudo, de forma dialética, na configuração subjetiva social da Escola Sol Nascente, bem como na configuração subjetiva de seus profissionais – docentes, gestora e administrativo – predomina o ideal de excelência a ser preservado, o que fomenta as práticas escolares da realização do “possível” para dar conta dos compromissos institucionais e como forma de enfrentamento ao sentimento de insatisfação e insegurança quanto ao trabalho realizado. O compromisso ético-profissional com a atividade – ações e práticas – da equipe escolar mesmo diante das dificuldades cotidianas relacionadas às condições

e organização do trabalho na escola se configura como um indicador da identificação dessas profissionais com esse ideal de excelência.

Nesse cenário, os sentidos e expectativas das profissionais participantes da pesquisa a respeito da inclusão encontram-se correlacionados às condições adversas e precarizadas de trabalho na escola. E, de forma dialética, pela identificação com o referido ideal de excelência enquanto equipe escolar reconhecida na SEMED e na comunidade pelos serviços prestados com esmero, pelos êxitos conquistados desde a inauguração da escola. Os dois aspectos se constituem, dialeticamente, como núcleos configuracionais de produção de sentidos subjetivos – no nível individual e social da escola – sobre o processo inclusivo dos educandos com autismo.

Os sentidos subjetivos produzidos são caracterizados pela ambivalência e representados, por um lado, pelo sentimento de insatisfação e insegurança quanto à capacidade de trabalho, confusão, descrença quanto ao potencial organizativo da gestão escolar e da SEMED quanto aos direcionamentos mais sistematizados para o trabalho pedagógico com esse público, apesar das assessorias pedagógicas proporcionadas pela DDZ –Sul e do CMEE. E, por outro lado, o compromisso ético-profissional, a afetividade e a gratificação pelo trabalho realizado são processos subjetivos que predominam como potencial de mobilização para investimento no trabalho junto ao público com deficiência como o TEA.

### **Sentidos e expectativas sobre a inclusão da criança com TEA: o olhar da família**

A identificação dos núcleos de sentido para a família em relação à temática posta se constitui como um aspecto importante da pesquisa, pois essa instituição é parte integrante do processo educativo e da comunidade escolar. Deste modo, apresentar o ponto de vista das mães que participaram do estudo se mostra pertinente e necessário.

A Sra. Thaís, mãe de João e que também participou do estudo, expressou o que pensa sobre a criança com autismo. Em suas palavras a ocorrência do autismo numa família é:



[Penso que] é muito difícil, mas a pessoa tem que ter muita paciência, porque a criança não pede para nascer assim, isso é da natureza. É tudo na vontade de Deus. E o que o que eu vejo é que eles são muito diferentes, não é? Muito nervosos: qualquer coisa dá um nervoso neles. Mas, para mim, ao meu ver, eles têm sentimentos como qualquer outra criança, se souber tratar bem, eles vão saber obedecer, saber ouvir. Agora se bater, se gritar, lógico que vai se descontrolar [a criança]. Se tu dá amor, lógico que eles vão te dar amor de novo, mas se tu der “porrada”, eles vão responder da mesma forma. Não sei muito bem como é, né, eu sei o que ela fala [Mariângela, professora de João] (Thaís/Mãe do João/14/05/2018).

Para além do que está posto da fala da participante, emerge sua experiência de vida, que está relacionada com os processos subjetivos que dão sentido à vivência de como se deve educar uma criança, dos afetos envolvidos nesse processo e que correspondem à dimensão configuracional subjetiva da participante. Ao viver uma experiência, a pessoa não expressa os efeitos imediatos do vivido, pois esses processos aparecem como produções subjetivas que transcendem a objetividade de qualquer evento vivenciado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016).

No fragmento a seguir, a participante explicita que não possui muito conhecimento sobre o autismo:

Já tinha ouvido falar assim, não é? Mas, nunca foi assim até fundo [saber mais sobre o autismo], já tinha ouvido falar sobre as crianças aqui da sala. Como disse, o João me conta o dia a dia dele na escola. Eu acho que eles [as crianças com TEA] têm que ter contato com todos os tipos de crianças para eles irem criando confiança, para eles sentirem que podem ser como uma pessoa *normal* como qualquer pessoa que estuda, trabalha e assim por diante (Thaís/Mãe do João/14/05/2018).

As vivências e experiência de vida servem de suporte para participante expressar seu pensamento quanto à educação, experiências de sociabilidade para essas crianças. Ela dá enorme importância para a socialização dessas crianças com seus pares, no sentido de desenvolver-se de forma satisfatória do ponto de vista



emocional e socioafetivo para o alcance da autonomia para o estudo e trabalho na vida adulta.

Para dona Luciana, mãe de Igor, aluno do 2º Ano com diagnóstico de TEA, é importante, além dos cuidados necessários em saúde, educar o filho como qualquer outra criança, inclusive a partir do ensino de regras e normas consistentes. Na fala que se segue, a participante narra a trajetória vivida no processo diagnóstico realizado junto aos profissionais de atendimento especializado em saúde:

Quando ele começou, eu coloquei ele na escola particular, ele ia fazer três anos, quando ele começou a estudar. Mas lá nunca falaram assim: “- Ah, o Igor fez isso ou aquilo”. E porque eu ainda não tinha nada concreto dos médicos nessa época, eu não tinha nada! Mas já eu percebia que ele tinha alguma coisa. Quando eu chegava lá na escola eu perguntava: - “E o Igor<sup>27</sup>? E mandavam na agenda dele: - “hoje foi ótimo!” Quando eu levei para outra escola [...] no Cmei Sementinha<sup>28</sup>, aí a pedagoga foi observando e ela me falou: “- Mãe, o Igor deve ter algum problema, porque Igor, ele não se comporta, ele não fica quieto na sala. O Igor não fala”. Aí eu falei: “- Eu sei que ele tem um problema e eu estou correndo atrás, ele tem umas consultas aí, e agora a gente vai finalizar para ver o que ele realmente tem. [...] Daí foi que me disseram: “- Ele é autista!” Aí então foi quando eu comecei a ir para a escola no CMEI Sementinha, fiquei dois anos assim, indo com ele. [...] Aí a psicóloga me falou: “- Mãe, o Igor tem que se adaptar a ficar sozinho na sala de aula, é porque o Igor está crescendo, vamos fazendo aos poucos, você vai e leva ele, você fica assim umas duas horas, aí a senhora diz para ele que vai em tal lugar, ele só tem que saber que a senhora vai buscar ele”. Daí eu falava para ele: - “Fica, meu filho, que a mamãe daqui a pouco vem te buscar”. Aí ele ficava, foi se acostumando a ficar sem mim na sala de aula (Luciana/Mãe do Igor/11/04/2018).

Também, com relação aos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, dona Luciana compartilha suas expectativas em relação à situação escolar do filho com autismo em face às dificuldades comportamentais que a criança tem manifestado em sala de aula:

---

27 Nome fictício.

28 Nome fictício.

Bom, eu gostaria muito que ele continuasse aqui [na escola] com a professora dele, porque ele aprendeu muito com ela. E eu percebi que a professora Marlúcia<sup>29</sup>, ela põe mesmo a criança para estudar, para aprender mesmo, que ele possa fazer as atividades, que ele possa ler. Ela até me deu uns blocozinhos que ela fez e me deu para trabalhar em casa com ele. E para mim isso é muito bom, porque incentiva, entende? Incentiva o Igor para aprender a ler, até me deu o nome dele para ajudar ele a fazer o nome dele completo, porque ele só sabe por parte. Porque para mim ela põe mesmo, como eu falei para minha filha: “- Essa professora Marlúcia, ela é muito boa, porque ela põe mesmo para a criança aprender” (Luciana/Mãe do Igor/11/04/2018).

As famílias de crianças com deficiência têm se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no intuito de receberem as orientações adequadas de como proceder no que tange ao suporte das necessidades especiais de seus filhos (BRASIL/MEC/SEESP, 2004).

As instituições que se orientam por processos educativos que primam pela emergência da pessoa enquanto sujeito ativo – família e escola – devem se utilizar de processos participativos, disponibilizando espaços sociais, nos quais os sujeitos sejam respeitados e apreciados pelos outros. Essa é uma condição essencial para a geração de novos desafios que permitam o desenvolvimento dos indivíduos (GONZÁLEZ REY; MITJÁN MARTÍNEZ; BARROSO, 2016).

Em se tratando da instituição família na ocorrência do TEA, esse processo de produção de espaços para potencializar o desenvolvimento da criança nessa situação se torna mais emblemático e urgente.

Em virtude de sua etiologia pouco definida, o autismo pode suscitar nos pais e cuidadores sentimentos de confusão, mistério (medo do desconhecido) e a necessidade de busca do significado para o que está acontecendo quando da tomada de consciência do transtorno que acomete o filho. Esses aspectos implicam de forma negativa na elaboração do diagnóstico e podem ser fontes de sentimento de culpa nos pais, distorções dos acontecimentos e de outras informações

---

29 Nome fictício.

prestadas e recebidas sobre o filho, situações que configuram fatores de risco para as famílias (SEMENSATO; BOSA, 2016).

Também as crenças sobre os profissionais e serviços são consideradas indicadores importantes no processo de elaboração do diagnóstico para os pais/responsáveis, representam formas de interpretar diversos aspectos do que viveram no processo diagnóstico, incluindo as informações recebidas dos profissionais (SEMENSATO; BOSA, 2013).

Por outro lado, a família pode ser vista como parceira ou como o problema e, assim, culpada pela doença, se o profissional adotar antigas perspectivas acerca do autismo. As autoras citam Heidgerken *et al.* (2005) para afirmar que não só as crenças pessoais dos pais afetam a visão do autismo, mas também as crenças pessoais dos profissionais da saúde e dos educadores afetam sua compreensão e, por conseguinte, seu trabalho com essas pessoas. Deste modo, as crenças dos envolvidos no processo, a postura e a forma como os profissionais de apoio se relacionam com a família irão determinar as percepções desses profissionais acerca da família diante do autismo, bem como esta vivenciará o processo diagnóstico e sua elaboração.

Somensato e Bosa (2016), baseadas em diversas pesquisas (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; CARTER; MCGOLDRICK, 2001; YUNES; SZYMANSKI, 2001; JONES; PASSEY, 2004; DELL'AGLIO; BOSA, 2007; SCHMIDT, 2016), afirmam que os inúmeros e diversos cuidados que a criança com autismo demanda podem se configurar como fonte de estresse para a família. E, nesse cenário, ganha relevância os fatores protetivos para as famílias que se encontram nessa situação como estratégias de *coping*<sup>30</sup>, o processo de resiliência familiar, locus de controle parental e o sentimento de autoeficácia.

Esses fatores protetivos, quando acionados de modo adequado às necessidades específicas de um grupo familiar, podem auxiliar na superação da crise e fortalecer estratégias e mudanças estruturais da família na ocorrência do TEA. Isso pode ser particularmente importante quando se trata de famílias em situação de vulnerabilidade

---

30 Conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem às circunstâncias adversas ou estressantes.

social e econômica, em que as crianças com esse transtorno e suas famílias podem se encontrar em situação muito mais complexa do ponto de vista dos cuidados em saúde, educação e/ou assistência social.

No caso de dona Luciana, mãe de Igor, as dificuldades econômicas se iniciaram com a necessidade de abandonar o trabalho a partir do descobrimento do autismo no filho:

Aí antes eu trabalhava, aí minha filha ficava com ele. Então eu trabalhava e ela ficava em casa e estudava. Aí quando ela terminou, aí eu descobri que o Igor é desse jeito, que ele tem autismo. Foi aí que foi ficando difícil porque eu tive que parar de trabalhar para ficar com ele...[pausa] para procurar recursos para ele (Luciana/Mãe do Igor11/04/2018).

Como Igor, muitas crianças com deficiência vivenciam essa realidade, pois, de acordo com o relatório da UNICEF (2013) sobre a situação mundial da infância, as crianças que vivem na pobreza têm a menor probabilidade de usufruir, por exemplo, dos benefícios dos serviços de educação e de cuidados em saúde, porém para as crianças nessas condições e que são acometidas por uma deficiência são ainda menores as chances de usufruírem da escola ou centros de saúde nos locais em que vivem.

E, mesmo quando compartilham as mesmas condições de desvantagem, as crianças com deficiência enfrentam desafios adicionais, em consequência das próprias limitações e das barreiras de acessibilidade impostas pela sociedade. E, apoiando-se em uma estimativa amplamente aceita, indica que 93 milhões de crianças no mundo – uma em cada 20 com 14 anos ou menos – vivem com algum tipo de deficiência de moderada ou grave (UNICEF, 2013).

Crianças com deficiência são expostas às diferentes formas de exclusão e são afetadas em níveis diversos a depender de fatores como tipo de deficiência, local onde moram, cultura compartilhada ou classe social que pertencem, limitando ainda mais as possibilidades de superação das dificuldades que obstaculizam o desenvolvimento da criança.

Como parte da agenda para proporcionar qualidade de vida para as crianças com deficiência, essa agência de proteção mundial da infância propõe combater a discriminação, por essa ser considerada a origem dos desafios enfrentados por crianças com deficiência e suas famílias. A agência internacional orienta para eliminação de barreiras à inclusão em todos os estabelecimentos que recebem esse grupo, incluindo a escola, por meio da construção de modos de facilitar o acesso e estimulação da participação e interação de crianças com deficiência junto com seus pares, resultando em benefícios para todas elas. Outra proposta da UNICEF é a aplicação do desenho universal no desenvolvimento de currículos escolares e programas de capacitação profissional inclusivos, assim como legislação e serviços de proteção à criança.

O cenário descrito, que serviu de motor para a presente reflexão, mostra o quanto precisamos trabalhar para melhorar o atendimento e serviços ao público com deficiência e, no caso específico do atendimento educacional para as crianças com TEA, por meio de ações e estratégias que promovam acessibilidade – atitudinal e comunicação, por exemplo – bem como de atividades mais coletivas que potencializam a sociointeratividade entre as crianças e seus pares e também dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com relação ao objetivo deste subtópico, identificamos como núcleo de produção de sentidos as preocupações com a vida escolar, bem como a educação de valores a partir do ensino das regras e normas de convívio familiar e em outros ambientes sociais como a escola. Com relação à responsável pela criança com TEA, as preocupações com a saúde – cuidados básicos, terapias, etc – predominam e concorrem com o acompanhamento da vida escolar do filho com autismo. Entretanto, a educação de valores como a disciplina se torna relevante, pois sinaliza para a permanência “adequada” do filho na escola em que estuda. Quanto às expectativas em torno da aprendizagem da criança com autismo, predominou expectativas positivas, em direção à autonomia, tanto na escolarização quanto no trabalho e nos relacionamentos.

## **Os sentidos sobre a inclusão da criança com TEA: com a palavra, os educandos**

Para adentrar em temática tão complexa, exploraremos o cotidiano da criança na escola. Um dos participantes é João, aluno do 3º Ano da turma da professora Mariângela. João é considerado pela professora como “um bom aluno”<sup>31</sup>, “esforçado” e “dedicado”. Apresenta sempre um desempenho excelente no rendimento escolar.

Para João, a relação com a professora é fonte de afetos positivos, proporcionando-lhe bem estar:

A primeira vez que eu vi ela, era tipo assim, quando ela entrou eu não sabia que era ela. Quando ela entrou dentro da escola. Eu vi e pensava que era assim, uma outra professora, não era ela. Mas, quando eu entrei, eu senti e fiquei vendo ela conversando com a gente, aí cada vez mais que ela falava assim, me dava uma lembrança boa das minhas outras professoras boas que eu tinha tido, na creche, como a professora Cármen que eu tive (João/Aluno da escola/20/04/2018).

A escola também é lugar de encontrar os amigos, os pares e fonte de conhecimento:

Escola para mim é assim, é ver meus amigos, é brincar com eles. Tipo, eu não gosto de domingo e nem os sábados, porque não tem aula (risos). Não, não gosto do sábado e nem do domingo porque não tem aula! E os estudos é assim, é descobrir coisas novas, é coisas que eu não sabia (João, 20/04/2018).

A escola para João encontra-se, assim, relacionada à experiência de estar com os amigos, bem como os estudos encontram-se relacionados com a possibilidade da descoberta do novo, de mais aprendizado mediado pelo trabalho de ensino de sua professora.

A escola é o espaço no qual se deve promover, a todos os educandos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências. É no cotidiano da escola que as crianças e jovens, enquanto atores sociais,

---

31 Notas de campo.



têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares que devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um, reconhecendo e respeitando as diferenças e respondendo a cada um conforme suas potencialidades e necessidades (BRASIL/MEC/SEESP, 2004).

Nesse sentido, é o espaço escolar privilegiado para a constituição da criança, enquanto sujeito, com seus pares e para sua subjetivação, tal como ocorre inicialmente no ambiente familiar. E as relações, bem como as atividades coletivas, são experiências relevantes para esse processo, do qual resulta aprendizado recíproco entre os educandos. Isso porque, no âmbito da produção de sua própria existência, o homem em ação coletiva é a um só tempo produtor de si, da história, da cultura e de sua comunidade.

Durante a conversação, ao mencionar a temática da pesquisa, João lembra dos seus colegas de sala que são acometidos pelo autismo. João compara o comportamento agitado do colega em relação ao outro expressando: “Tem o Mário, que ele não fica na sala, ele fica o tempo todo saindo para dentro das outras salas. O outro não, o William, ele já deixa a gente fazer a tarefa, ele não fica gritando”.

Na comparação que João faz entre os pares com autismo, ele evidencia os comportamentos considerados “problema” para os docentes e os demais alunos da turma. Entretanto, do ponto de vista da criança com autismo, os aspectos psicoemocionais e socioafetivos não costumam ser avaliados pela equipe escolar. Situações como a relatada por João podem gerar o afastamento da criança com autismo da coletividade, sentimentos de insegurança e autoestima rebaixada.

A privação de um suporte social adequado pode acarretar no desenvolvimento incompleto das funções superiores, decorrente do próprio ‘desterro’ (VYGOTSKY, 1997) da criança com deficiência da coletividade – familiar, escolar e/ou comunitário. Nas palavras do autor:

O afastamento da coletividade ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando segue o curso

normal, surgem diretamente [as funções superiores] em relação com o desenvolvimento da atividade coletiva na criança (p. 223).

Para Vygotsky a coletividade infantil se constitui como um aparato e suporte para a emergência de novos aspectos da personalidade da criança com deficiência. Ao refletir sobre o desenvolvimento “anormal” da criança com atraso mental grave, defendia a ideia de que nesses grupos a personalidade dessas crianças encontra uma “fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo da atividade coletiva e de colaboração” (VYGOTSKY, 1997, p. 225).

A interação social se mostra fundamental, em especial, para a aquisição da linguagem pela criança, dimensão comprometida no processo de desenvolvimento do sujeito com autismo. A linguagem se constitui como uma função superior, mas também é um instrumento e signo da cultura. Inventada pelos homens, por meio da atividade coletiva de produção da vida material, só foi possível sua criação por meio da atividade interativa na coletividade.

Assim, a fonte ou mola propulsora do desenvolvimento das funções superiores está na atividade coletiva, colaborativa e de interação. Interação esta necessária também para a criança com deficiência, como no autismo. Privar a criança com TEA do convívio com seus pares é, antes de tudo, limitar ou mesmo impossibilitar seu desenvolvimento, por meio dos processos compensatórios<sup>32</sup> que só encontram potência nas atividades coletivas e sociointerativas. Essas atividades de caráter coletivo podem promover a transição do saber em potencial – zona de desenvolvimento proximal – para o saber consolidado – real – (VYGOTSKY, 2008) a respeito do mundo, dos objetos e das habilidades relacionais respeitando suas particularidades e singularidades.

Portanto, propor junto à turma atividades que promovam a sociointeratividade é um objetivo didático e estratégico para

---

32 Vygotsky denomina processos compensatórios para a capacidade na criança com deficiência de superar suas dificuldades, por meio da emergência de novas funções substitutivas daquelas que se encontram afetadas. Esse processo se torna possível através do contato da criança com deficiência com as atividades coletivas, ou seja, com a interação social.

potencializar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de todos os envolvidos. São momentos propícios para incentivar relações empáticas e solidárias, possibilitando o fomento acessibilidade atitudinal entre os pares e viabilizando o processo de inclusão das crianças com autismo.

A interação social implica necessariamente na participação ativa dos sujeitos, evidenciando fatores como a bidirecionalidade e reciprocidade de ambos os envolvidos (LEMOS; SALOMAO; AGRIPINORAMOS, 2010).

No fragmento a seguir, João fala da importância em auxiliar seus pares com autismo:

É importante porque, tipo, quando os pais deles não puder mais ajudar, como é que eles vão se cuidar deles? Tipo ter um emprego? Porque alguns autistas têm um emprego. Assim como eu falei ainda agorinha aqui, que alguns autista têm empregos em empresas privadas. Tipo que não tem cura, mas eles podem com acesso de aprendizagem deles, não é rápido como o da gente, é mais devagar, eles não desenvolvem de forma rápida assim. Mas dá para incluir em atividades assim... algumas atividades de física eles podem ser incluídos, outras, tipos de alguns exercícios, eles podem; eu to falando exercícios tipo desenhar, eles podem sim ser incluídos nisso. Eles podem fazer, assim, tarefas como os que não sabem ler<sup>33</sup>... é, eles podem fazer essas tarefas [pensativo] (João/Aluno da escola/20/04/2018).

João tece expectativas relativamente positivas quanto à aprendizagem desse público. Emerge a necessidade de trabalhar mais com os pares, atividades coletivas e interacionais, nas quais os educandos possam vivenciar experiências diversas de aprendizagem e socialização entre si.

Os núcleos de sentido identificados a partir das conversações com os educandos participantes do estudo relacionam-se às vivências e experiências no cotidiano escolar, ou seja, os sentidos que surgiram com relação à temática dizem respeito à sociabilidade, aos afetos

<sup>33</sup> Aqui João refere-se a Mario, colega com TEA, e o compara às crianças neurotípicas que ainda estão em processo de alfabetização e letramento.

gerados nas relações cotidianas na escola: a afetividade, gostos e interesses estão no cerne dos sentidos que as crianças constroem em suas experiências cotidianas no ambiente escolar, seja realizando as atividades relacionadas ao processo de aprendizagem dos conteúdos, seja nos relacionamentos com os professores e pares, incluindo o educando com deficiência.

### **A criança com TEA na escola: experiências de sociabilidade e aprendizagem**

Apresentamos aqui as informações produzidas nas interações com Igor, 7 anos, aluno da turma do 2º ano da professora Marlúcia. Antes de retratar dados da história de Igor e o que foi produzido a partir da interação com ele durante a pesquisa, explicitamos alguns aspectos referentes à preparação para integrar, num processo de construção de conhecimento que deseja incluir um participante cuja condição é o cerne das questões do estudo, mas que se constitui enquanto desafio metodológico, visto que o modo de estabelecer diálogo, abordar questões e registrá-las é construído a partir da lógica dos pesquisadores.

O contato com Igor e a conversação não se realizaram da forma como planejado no protocolo de pesquisa. Para a conversação com Igor, foram necessários momentos de aproximação e estabelecimento de vínculo, nos quais a presença de sua genitora foi um elemento facilitador. Em outros, acompanhamos as atividades pedagógicas na presença de sua professora Marlúcia na sala de aula. Ao final desse processo de aproximação, Igor apresentava-se bastante receptivo à minha presença, inclusive chegando a aceitar nossa mediação nas atividades cotidianas em sala de aula.

Em uma descrição do momento com Igor, a cada movimento de aproximação em relação a ele – de forma simultânea – evidenciava-se para um dos pesquisadores a necessidade de se deslocar dessa posição, em busca de informações sobre Igor e sua relação com a escola em uma lógica em que ele respondesse aos instrumentos dentro de uma formalidade esperada para uma que realmente o integrasse em sua subjetividade. Esse processo demandou uma (re)invenção

subjetiva dos autores que estavam ali no momento, buscando superar uma visão epistêmica que coisifica o participante da pesquisa – Igor – como respondente formal e lógico dos objetivos estabelecidos, em direção ao testemunho da legitimidade de Igor em ser diferente e estar no mundo e com o mundo (FREIRE, 2014) da forma que criativamente constrói sua subjetividade, reconhecendo-o em toda sua singularidade e potencialidade. Dito isto, passamos a alguns aspectos da história desse participante essencial para o presente estudo.

Igor foi diagnosticado com TEA quando tinha 4 anos de idade. Contudo, seu processo diagnóstico iniciou-se muito antes, quando entrou na escola particular. Sua mãe, Dona Luciana, disse que Igor passou por vários especialistas, realizando avaliações multidisciplinares na rede pública de saúde – Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil/CAPSi –, em centros especializados como no Espaço de Atendimento Multidisciplinar ao Autista Amigo Ruy/ EAMAAR, bem como em centros especializados no âmbito da educação da cidade de Manaus, e ainda as realizadas periodicamente no Centro Municipal de Educação Especial/CMEE André Vidal. Além disso, dona Luciana também mencionou que o filho – em torno dos 3 anos – teve acesso a atendimento neuropediátrico, psicológico e fonoaudiológico na rede de saúde particular, por meio de convênios do plano de saúde da empresa em que trabalhou, da qual solicitou demissão para cuidar de Igor, depois do diagnóstico de autismo.

Dona Luciana compartilhou a informação de que, após o diagnóstico dos especialistas, teve que frequentar a sala de aula regular com o filho por dois anos consecutivos, na qualidade de mediadora, pois não havia quem realizasse tal função na escola, tendo em vista que Igor mostrava-se emocionalmente dependente de sua presença, conforme dados da conversação e as observações de campo.

Assim, a pretensa “conversação” com Igor configurou-se, na verdade, em uma sequência de perguntas com respostas monossilábicas que, em alguns momentos, se confundiam com episódios de ecolalia, não fosse a menção por parte de Igor a nomes de figuras significativas do seu universo familiar e escolar, tais como de sua professora e de alguns pares. Deste modo, optamos em apresentar



alguns fragmentos dessa sequência como foi produzida em nosso encontro para a “conversação”.

Do ponto de vista da linguagem, identificamos que Igor compreendia o seu interlocutor, em especial, quando lhe falavam de forma calma e em sentenças simples e assertivas. Conforme a mãe de Igor, os últimos anos foram marcados por uma significativa evolução na linguagem expressiva, mas ainda apresentava certa limitação na articulação de alguns fonemas. Em alguns momentos da conversação, não entendemos algumas palavras que nos soaram incompreensíveis. No trecho a seguir, após o movimento de cumprimentar, destacamos um episódio de ecolalia na fala de Igor, no momento da sua assinatura do termo de assentimento (TALE):

P: – Igor, sua mãe falou que você gosta de vir para a escola, é verdade?

Igor: – Vedade (*sic*)!

P: – Igor, preciso que você coloque o dedinho aqui [almofada] e depois aqui no papel. [apontando para o local da impressão datiloscópica do TALE]

Igor: – Papel... (23/04/2018).

Nesse momento, percebemos que seria necessário utilizar outros recursos que possibilitassem a ampliação da comunicação com Igor.

As deficiências da linguagem e da comunicação são características centrais usadas para o diagnóstico do autismo/TEA. Os sujeitos com esse transtorno variam de forma importante em termos de proficiência na linguagem, enquanto uns têm compreensão e expressão muito reduzida, ou mesmo ausente, outros podem apresentar a linguagem bastante desenvolvida, contudo apresentam dificuldade quanto à pragmática em situações de interação social (WHITMAN, 2015).

Do ponto de vista da Pedagogia e Psicologia Tradicional, o estudo da deficiência infantil tem sido marcado pela ênfase na enfermidade e não nos aspectos positivos da pessoa, em sua capacidade para mobilizar recursos a partir do meio social e superar os efeitos da deficiência que, para Vygotsky (1997), se realiza no social.



Segundo o autor:

Este enorme erro – conceber a “anormalidade infantil” somente como uma enfermidade – é o que conduz a nossa teoria e nossa prática as mais perigosas confusões. Estudamos minuciosamente as minúcias da deficiência, os grãos de enfermidade que se encontram nas crianças “anormais” [...] e não advertimos dos kilogramas de saúde acumulados em cada organismo infantil, qualquer que seja o que padeça. É inconcebível que até agora uma ideia tão simples não se tenha incorporado como verdade elementar à ciência e a prática; que até hoje a educação se oriente em seu 9/10 para a doença e não para a saúde (VYGOTSKY, 1997, p. 79).

Desde o ponto de vista teórico e metodológico compartilhado neste estudo, as insuficiências e dificuldades relacionadas à deficiência não vêm em primeiro plano, mas sim a pessoa e seus aspectos positivos de saúde e superação. É dever, nessa perspectiva, o reconhecimento das capacidades, assim como potencializar os processos de desenvolvimento da criança. Assim, utilizamos do desenho como um recurso lúdico para nos aproximarmos e usufruirmos um pouco da atenção de Igor, buscando facilitar a comunicação tendo no desenho um artefato mediador.

Como pesquisadores, atravessados por uma lógica convencional, a expectativa era que Igor, como qualquer participante, tivesse a atenção voltada para os nossos objetivos. Entretanto, nos percebemos tentando competir pela atenção de Igor com os objetos dispostos nos móveis da sala em que se deu o encontro. A transformação subjetiva nas interações é necessária para que haja outra compreensão do modo de expressão e interação da criança com TEA, caso contrário todas as formas comunicacionais e expressivas serão interpretadas como déficit. Uma outra subjetividade possível seria compreender que os objetos da sala que recebiam atenção de Igor se constituíam como um atrativo para que esse educando se mantivesse interessado em explorar o ambiente.

Por isso, buscamos nos aproximar mais, com o intuito de encontrar seu olhar. Segue o diálogo, como se deu:

P: – Igor, você tem coleguinhas na escola?

Igor: [Se expressa de forma incompreensível e inquieta-se andando pela sala].

P: – Você pode desenhar seus coleguinhas para mim? [oferecendo papel, lápis e giz de cera].

Igor aceita a atividade e passa a desenhar, ao mesmo tempo em que cantarola algo em tom baixo, para si.

P: – Igor, diga o nome do coleguinha que você mais gosta na escola.

Igor: – Da Thúlia. [Júlia]

P: – A Júlia te ajuda a fazer as tarefas que a professora passa?

Igor: – Sim. [Igor começa a dispersar a atenção e cantarola algo quase incompreensível] (23/04/2018).

Buscamos, então, estimulá-lo a verbalizar o nome de seus pares, perguntando novamente, explorando o desenho produzido e o universo da criança. Igor mencionou nomes que são significativos para ele em seu dia a dia na escola, como o da sua professora Marlúcia e seus pares – Júlia e Dafni. Para melhor ilustrar a cena descrita, reproduzo mais um trecho da “conversação” com Igor, seguido do seu desenho (Figura 16), no qual o leitor interessado poderá identificar alguns elementos da subjetividade da criança que se relaciona com o ambiente escolar:

P: – Essa quem é? É a Júlia, é? [Nesse momento apontamos para o desenho].

Igor: – Tafni [Dafni, palavra quase incompreensível].

P: – A Dafni é sua coleguinha também?

Igor: – Sim

P: – E você gosta da Dafni também?

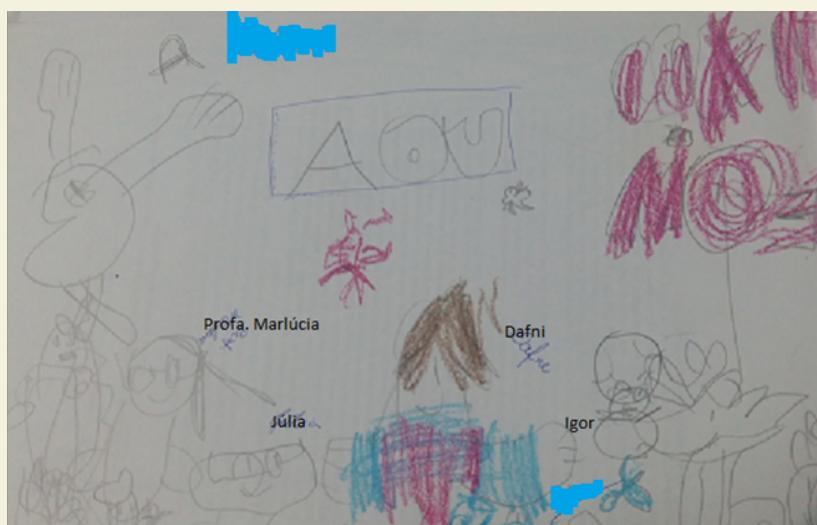
Igor: – Goto sim [gosto sim].

P: – E quem é essa aqui?

Igor: – Mía pofessôla [Minha professora, expressão de difícil compreensão].

(23/04/2018)

**Figura 16:** Produção de Igor sobre seu cotidiano escolar



**Fonte:** Pesquisa de campo (2018).

O desenho é um tipo de atividade criadora, se configura como a criação típica da primeira infância, nele predominam as forças criativas da criança porque essa atividade é a que possibilita expressar aquilo que a domina, o desenho é uma etapa da experiência vivida (VYGOTSKY, 2009).

As figuras humanas dispostas na produção de Igor podem ser classificadas como esquemáticas, possuindo elementos de função identificatória e designativa como no desenho esquemático de sua professora Marlúcia, nele é possível a identificação dos óculos que a designam, pois a profissional utiliza esse objeto cotidianamente<sup>34</sup>.

De acordo com Vygotsky, a criança inicialmente desenha de memória, elas não reproduzem o que veem, mas sim o que conhecem. A produção da criança nessa etapa se constitui de desenhos esquemáticos, não representam fielmente o objeto real. O que predomina nessa etapa inicial e – no grau menos intenso – do desenvolvimento subsequente da criança – não é a representação do objeto real em si, mas a identificação e a designação de aspectos significativos do objeto para a criança (VYGOTSKY, 2007). Vygotsky, nessa mesma obra, afirma que o “desenho é a linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (p. 136). Ou seja, é uma etapa do desenvolvimento da linguagem na criança.

<sup>34</sup> Notas de campo, 14/05/2018.

No caso de Igor, ao nomear a sua maneira – no desenho – as pessoas que lhe são significativas no ambiente escolar, o educando sinaliza que vem se desenvolvendo integralmente – psicológico, emocional, cognitivo e socioafetivo. Como diria Vygotsky (1997, 2007) o fato de Igor estar inserido em uma coletividade – e sente-se com sua professora e pares – tem sido a fonte do seu desenvolvimento. É necessário que a equipe escolar em parceria com a família busque fortalecer esses vínculos no âmbito da coletividade escolar.

No que concerne aos benefícios da escolarização da criança com autismo, Belizário Filho e Lowenthal (2013) defendem a ideia de que a inclusão escolar promove oportunidades de convivência com seus pares da mesma idade, possibilitando o espaço da aprendizagem (coletiva) e do desenvolvimento social. E, com o estímulo das suas capacidades interativas, impedem o isolamento contínuo – o “desterro” alertado por Vygotsky (1997).

De acordo com os autores, os recursos para interações sociais são aquisições possíveis nas trocas durante o processo de desenvolvimento social, sendo a interação entre os pares a base para o desenvolvimento de qualquer criança. Apesar de Vygotsky não considerar as funções superiores – cognição, por exemplo – de forma estanque, mas sim como uma unidade que as integra de forma dinâmica, acredito que a visão dos autores converge com a tese de Vygotsky (1997) acerca da atividade coletiva como fator de desenvolvimento dessas funções.

É preciso destacar que não foi possível identificar junto a Igor alguns aspectos importantes para a pesquisa como seu pensar sobre a inclusão, o que poderia fazer sentir-se mais incluído, bem como os sentidos que constrói sobre estar na escola com sua professora e seus pares. Isto se constituiu como um desafio e, de certa forma, um limitador da pesquisa.

Contudo, com as análises sobre o material produzido na pesquisa – incluindo o desenho – foi possível identificar que Igor gosta da escola, que se sente bem em estar com sua professora e seus pares e em relação as suas vivências de aprendizagem. Afirmações essas também baseadas na conversação com a mãe de Igor, e nas minhas observações de campo, em que presenciamos alguns momentos em

que o educando interagiu com alegria com seus colegas, em especial, nos intervalos para o recreio e lanche.

Nesse encontro para a “conversação”, e em outros momentos proporcionados pela técnica da observação participante, foi possível identificar seus gostos e também sua sociabilidade em relação a sua professora Marlúcia e a alguns de pares mencionados em “nosso diálogo”.

A possibilidade de abertura ao diferente, potencializada pela garantia da acessibilidade, sobretudo, comunicacional e atitudinal, nas práticas escolares são fatores que juntos e articulados à incorporação da subjetividade para pensar e fazer educação para diferença nos possibilita acreditar em um cenário promissor para um projeto realmente inclusivo para todos e todas que precisam da escola.

Para tanto, é necessário o reconhecimento do educando concebido em sua integralidade e também o reconhecimento que a instituição escolar não é neutra. Nestes termos, a escola se configura a partir da subjetividade social mais ampla, bem como de processos vários que se articulam diversamente às configurações subjetivas de seus membros, os discursos dominantes em relação às suas práticas, as representações sociais de seus diferentes processos e como se configura a dinâmica relacional em seu interior (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016).

E, ao reconhecermos a dimensão subjetiva da escola – e de seus integrantes – articulada às dimensões histórica e social da existência dos homens e do mundo, abrem-se as possibilidades de transformação da cultura escolar refratária e engessada em uma cultura escolar mais inclusiva. Reconhecemos um processo contínuo de reformulação na forma como compreendo outras formas subjetivas e diversas de estar, sentir e agir no mundo. A perspectiva de incluir a criança com TEA como participante do estudo e a interação com Igor colaboraram com nossa reinvenção no sentido não somente de descobrir caminhos metodológicos, mas de romper com um modelo relacional, interpretativo e intersubjetivo.

## **Sentidos e expectativas da comunidade escolar sobre a inclusão da criança com TEA: uma síntese**

Este capítulo teve como propósito apresentar os sentidos e expectativas dos participantes em relação à inclusão da criança com TEA. Segue abaixo um quadro síntese sobre os dados expostos.

**Quadro 4:** Síntese dos sentidos e expectativas diante da inclusão da criança com TEA

<b>Participante</b>	<b>Sentidos</b>	<b>Expectativas</b>
<b>Equipe</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– a inclusão plena é concebida de forma crítica, cética, mas também no contexto de compromisso institucional;</li><li>– condicionada à resolutividade das condições de trabalho adversas e da burocracia da organização.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– de forma ambígua nutrem expectativas positivas em relação à inclusão da criança com TEA.</li></ul>
<b>Docente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– a organização do trabalho burocrático (SEMED) é um aspecto limitador do trabalho docente junto ao público com TEA;</li><li>– inclusão como uma temática complexa e geradora de opiniões críticas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– de forma ambígua nutrem expectativas positivas em relação à inclusão da criança com TEA, condicionada à resolutividade das dificuldades encontradas na situação do trabalho;</li><li>– o trabalho coletivo é condição para o desenvolvimento da criança com TEA.</li></ul>



<p><b>Pais e Responsáveis</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- preocupações com a vida escolar dos filhos;</li> <li>- educação de valores e ensino de regras e normas de convívio;</li> <li>- as regras e normas de convívio são concebidas como relevantes para a permanência da criança com TEA na escola;</li> <li>- os cuidados em saúde básicos e específicos concorrem com o acompanhamento escolar do filho com TEA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expectativas positivas, em direção à autonomia tanto na escolarização, trabalho e relacionamentos na vida adulta.</li> </ul>
<p><b>Educandos (incluindo a criança com TEA)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predominam as vivências e experiências no cotidiano escolar;</li> <li>- a afetividade evidencia-se na dinâmica relacional, em especial com as docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expectativas positivas, desde que mediado o processo de aprendizagem;</li> <li>- O estar na escola e as vivências de aprendizagem e socialização são elementos motivadores para a criança com TEA.</li> </ul>

**Fonte:** Organizado pelos autores.



# **CAPÍTULO 5**

## **NOTAS CONCLUSIVAS**



Desde o início do percurso no desenvolvimento desta pesquisa, a reflexão sobre a temática partiu de um olhar da Psicologia Social de enfoque histórico-cultural articulado aos pressupostos teóricos de Freire sobre a Educação Emancipadora e fundamentos do Paradigma Inclusivo com intuito de compreender a educação como um direito social e fundamental para o desenvolvimento do ser humano, da sua autonomia e do exercício pleno da cidadania. Vista desta forma, a educação constitui-se como instrumento de (re)criação cultural e histórica do homem e das sociedades.

A problemática que norteou a presente pesquisa – *como a escola, através de seus atores no cotidiano, vem lidando com o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista* –, exigiu a busca de um método que, consonante à concepção de educação enquanto instrumento de criação cultural histórica das sociedades, permitisse adentrar no cotidiano da escola, conhecendo e compreendendo suas ações e relações. Para tal, a etnografia, utilizada como método, proporcionou estar na escola escolhida como campo da pesquisa para compartilhar com os atores a dinâmica complexa desse espaço, bem como as formas de gestão das situações que se impõem para estes no dia a dia da escola no contexto da temática do estudo.

O processo construtivo e interpretativo do conhecimento como elemento integrador perpassou todas as fases da pesquisa, entendidas não como momentos estanques, mas processuais e dinâmicos desde as primeiras elaborações sobre a temática até a escrita do presente texto. Isto possibilitou o alcance dos objetivos propostos através da apresentação de uma articulação entre dados e teoria que contribui para a ampliação do conhecimento quanto ao processo inclusivo da criança com autismo.

Como objetivo central da pesquisa, buscamos compreender como se configuram no cotidiano escolar as ações, relações e sentidos sobre o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista. Visando este alcance, formulamos objetivos intermediários, a saber: conhecer as ações e relações produzidas no cotidiano escolar, voltadas para a inclusão desse público e identificar os sentidos e expectativas dos sujeitos que integram a comunidade escolar, incluindo a própria criança com TEA, sobre o processo inclusivo deste no ensino regular.

Em relação ao primeiro objetivo intermediário – ações e relações da comunidade escolar quanto à inclusão da criança com TEA – o compromisso institucional destacou-se como o complexo que configura as ações e práticas da equipe escolar. Esta se orienta na preservação do ideal de excelência de escola na SEMED, DDZ Sul e na comunidade em que está inserida. Este aspecto repercute nas ações, na dinâmica relacional e também na produção de sentidos no contexto da inclusão.

Na análise documental, identificamos que o PPP se caracteriza por uma ação diretiva da equipe escolar, porém esvaziada de sentido por não estabelecer metas para sanar as dificuldades identificadas no marco situacional, no que tange à temática inclusiva. A ausência de metas para a resolutividade das dificuldades no contexto inclusivo pode estar relacionada com a participação limitada dos atores no processo de elaboração deste documento, o que coloca em xeque a noção de gestão democrática na escola.

No nível da gestão, identificamos ações com características discricionárias no que tange ao uso dos recursos pedagógicos e de fortalecimento de parcerias com outros agentes/serviços da rede de garantias de direitos como o CRAS/CREAS, UBS e Conselho Tutelar, visando atender as necessidades mais gerais dos educandos. Ainda no que concerne à gestão, as ações de fortalecimento de parcerias com serviços e programas da rede de proteção social constam do PPP da escola e, portanto, denotam uma posição oficial e de certa efetividade. Acreditamos que essas ações, ao possibilitarem o acesso aos serviços intersetoriais, mesmo que em situações mais gerais dos alunos e seus familiares – como palestras educativas em saúde ou campanhas de

vacinas na escola, podem ser ampliadas para atender as necessidades multidisciplinares das crianças com autismo e de suas famílias.

As professoras desenvolvem ações criativas, como a produção de materiais e recursos pedagógicos, visando dar conta dos desafios cotidianos da sala de aula, utilizando-se da inteligência prática/astuciosa na regulação do trabalho pedagógico, como exemplo, o uso da rede social (grupo de *WhatsApp*) para se comunicar com os pais e/ou responsáveis dos seus alunos. Profissionais da equipe escolar que participaram do estudo – professoras, gestora e assistente administrativa – desenvolvem ações de fortalecimento de vínculos com os alunos, utilizando-se de atitudes marcadas pela afetividade, como serem atenciosas e demonstrarem interesse em conhecer o dia a dia familiar. Professoras organizam eventos festivos tais como “A festa dos aniversariantes do mês”, que tem como propósito o fomento da afetividade e possui um potencial inclusivo, pois os alunos se sentem reconhecidos e respeitados em sua subjetividade. Outra ação importante realizada por algumas docentes ao mobilizarem-se em busca de aperfeiçoamento, capacitação e/ou habilitação para o trabalho pedagógico com a Educação Especial, especializando-se para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Foi observado que, do ponto de vista da equipe escolar, as ações em face à temática inclusiva não resultam de sistematizações ocorridas pela e na escola para tal: ao contrário, constituem-se como ações pontuais, realizadas por iniciativa das profissionais (docentes) ao se depararem com situações complexas no que concerne às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais relacionadas às características peculiares ao autismo e que, muitas vezes, se manifestam mais intensamente no contexto tão dinâmico como é o ambiente escolar. Contudo, apesar de pontuais e não sistematizadas, marcadas por certa empiria, as ações podem ser caracterizadas como promotoras de acessibilidade, gestando em si um potencial inclusivo.

Com relação aos pais e responsáveis, identificamos ações reflexas e condicionadas em responder a uma demanda escolar, correspondendo a ações de comparecimento às reuniões/eventos pedagógicos – pais e mestres, bem como ações focadas na situação escolar do filho

com autismo, e também quando surge a demanda por atendimento multidisciplinar mais específico para esse público.

Na situação da criança com autismo, essas ações se constituem em práticas de cuidado com relação à vida escolar da criança, por isso se caracterizam por serem mobilizadoras de afetos diante de cada situação específica, suscitando dúvidas, anseios, expectativas e também esperança de que o filho seja realmente acolhido na escola.

No que concerne aos educandos, as ações também se caracterizam como resposta coerente com normas e regras de convívio solidárias e do respeito à diferença estabelecidas pela família e pelas docentes. Do ponto de vista das professoras, as normas visam manter um clima e disciplina propícios para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Ainda inserido no primeiro objetivo intermediário está o levantamento e análise das relações estabelecidas na comunidade escolar no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA. As relações mostraram-se caracteristicamente fragilizadas entre as instituições escola e família, bem como entre os integrantes da equipe escolar. No cotidiano da equipe escolar, identificamos espaços coletivos reduzidos e atritos comunicacionais que limitam a troca de experiências entre esses atores na escola sobre as dificuldades cotidianas do trabalho pedagógico e administrativo, ou seja, das condições e organização do trabalho na escola. Isso reflete de forma importante na busca de soluções fortalecidas pelo coletivo para os desafios do processo inclusivo da diferença no ambiente escolar e das práticas educativas e, por extensão, do processo inclusivo da criança com TEA.

As relações família e escola são caracterizadas pela pontualidade e pragmatismo, limitadas às necessidades dos atores envolvidos no processo educativo. São relações assimétricas do ponto de vista das relações de poder, pois não há sinais de uma participação mais ativa e efetiva da família em relação às discussões sobre os aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, muito menos do currículo e/ou de planejamento de ações inclusivas e ampliadas na comunidade escolar.

Já do ponto de vista dos educandos, as relações são mais sociáveis e afetuosas – com pares e professores, bem como solidárias e amistosas entre os educandos e seus pares com TEA. Esta configuração está ligada



com a educação de valores repassadas pelas famílias e, muito marcada pela intervenção da professora, objetivando com isso desenvolver um melhor clima para o trabalho pedagógico em sala de aula, primando pela disciplina e respeito pela diferença, ou seja, a partir da educação de valores de forma complementar à da família.

Quanto ao segundo objetivo intermediário – sentidos e expectativas –, para as trabalhadoras pesquisadas da escola – gestora, professoras e agente administrativa – a inclusão plena é compreendida de forma crítica e cética. As trabalhadoras compreendem essa temática como algo que é necessário realizar porque está na legislação. Nestes termos, a inclusão da criança com autismo está condicionada à resolutividade das dificuldades estruturais e conjunturais que a escola vem enfrentando em seu cotidiano. As condições adversas e organização do trabalho que não possibilitam margem de manobra para a atividade criadora dos profissionais predominam como limitadores desse processo.

A burocracia da organização (procedimentos e normas da SEMED), que tem como propósito viabilizar as adaptações curriculares tanto do conteúdo quanto das avaliações, é compreendida como aspecto limitador da prática docente. A participação em reuniões administrativas e pedagógicas entre a gestão, corpo docente e assessoria pedagógica da DDZ também nos possibilitou observar dissensões sobre como lidar com os processos de ensino-aprendizagem, no que diz respeito às adaptações curriculares e avaliativas para esse público. Essas contradições sobre a temática da inclusão, não somente do caso específico dos educandos com TEA, ainda não encontram soluções pacíficas nas outras esferas da gestão educacional. Isso parece refletir de forma importante no cotidiano escolar.

As profissionais pesquisadas consideram a inclusão dos educandos com transtornos como TEA como uma temática complexa, geradora de opiniões críticas e céticas quanto à forma que deve ser implementada na escola. Por outro lado, as trabalhadoras nutrem expectativas positivas, com sentimentos de empatia quanto à situação escolar e até familiar desses educandos, bem como de gratificação relacionada aos resultados positivos do processo de ensino-aprendizagem, desde que sejam atendidas as condições necessárias para tal.

No que concerne ao núcleo familiar, identificamos como núcleo de produção de sentido as preocupações com a vida escolar dos filhos. A educação de valores a partir do ensino das regras e normas de convívio familiar e em outros ambientes sociais como a escola também fazem parte do complexo que gera sentidos subjetivos sobre o processo de escolarização do filho. No caso da criança com autismo, esse aspecto encontra-se relacionado como fator condicionador da permanência da criança na escola. As preocupações com cuidados em saúde – cuidados básicos e acompanhamento terapêutico – predominam e concorrem com o acompanhamento da vida escolar do filho com TEA.

Quanto às expectativas em torno da aprendizagem da criança com autismo, predominou expectativas positivas, em direção à autonomia, tanto na escolarização quanto no trabalho e relacionamentos na vida adulta. Estar na escola é fator de desenvolvimento para a autonomia.

Do ponto de vista dos educandos – incluindo a criança com autismo – as vivências e experiências do cotidiano escolar predominam de forma importante. A afetividade na dinâmica relacional, em especial, com as docentes. Atitudes de solidariedade e empatia são empreendidas com os pares, incluindo a criança com autismo. Estas atitudes são respostas ao incentivo das professoras visando a educação de valores complementar à educação familiar.

Os gostos e interesses estão no cerne dos sentidos que as crianças constroem em suas experiências cotidianas no ambiente escolar, seja realizando as atividades relacionadas ao processo de aprendizagem dos conteúdos, seja nos relacionamentos com os professores e os pares com autismo.

As configurações subjetivas produtoras de sentidos subjetivos no contexto da temática inclusiva da criança com autismo são caracterizadas pela ambivalência e representadas pelo sentimento de insatisfação e insegurança quanto à capacidade de trabalho, assim como sentimento de confusão, descrença quanto ao potencial organizativo da gestão escolar e da secretaria municipal de educação quanto aos direcionamentos mais sistematizados para o trabalho pedagógico com esse público, apesar das assessorias pedagógicas proporcionadas pela DDZ – Sul e do CMEE. Esses são processos

subjetivos no contexto da inclusão da criança com autismo que limitam a emergência por parte dos atores de ações e estratégias sistematizadas no coletivo visando à promoção da inclusão na comunidade escolar.

A afetividade surge nas relações, em especial, entre os docentes e os educandos como fator facilitador das práticas pedagógicas e educativas, tendo como característica principal o fortalecimento dos vínculos entre docentes e educandos, em que estes, por se sentirem mais acolhidos em suas singularidades e especificidades, como no caso do TEA, podem evoluir em sua aprendizagem e também sociabilidade de forma plena e autônoma. Ou seja, sinaliza acessibilidade atitudinal por parte das docentes e, por isso, tem potencial inclusivo.

Entretanto, os ganhos proporcionados pela afetividade nas relações podem ser minados pelas pressões e dificuldades cotidianas ocasionadas pelas condições e organização do trabalho na escola que – direta ou indiretamente – relacionam-se com o embate entre as políticas educacionais de gestão de pessoas, recursos e materiais, fundamentadas no pensamento neoliberal e as políticas de inclusão que coexistem no cotidiano dinâmico da escola.

Os efeitos desse processo sinalizam para o enfraquecimento das relações solidárias e empáticas; redução de processos participativos e democráticos; enfraquecimento dos coletivos e redução de espaços coletivos de discussão e trocas de experiências e vivências na busca de soluções a se adotar em face aos desafios da inclusão.

Defendemos que o professor possa incluir em seu planejamento atividades que promovam a interação social entre os estudantes e que possibilitem a potencialização da aprendizagem tanto dos conteúdos quanto da competência socioafetiva dos alunos, viabilizando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1997; 2007), a partir das relações e interações que os educandos estabelecem com meio social e cultural em que se encontram inseridos. Nesse sentido, as atividades sociointerativas, ao serem implementadas, podem mediar a inclusão de forma geral e, em específico, do público aqui focalizado: os educandos com TEA.

A vivência da trajetória da pesquisa nos possibilitou adentrar um universo novo: universo desafiador porque demandou o deslocamento

da posição confortável das nossas certezas sobre a capacidade humana para um outro polo marcado pela instabilidade do desconhecido, mas também um universo surpreendente por permitir experienciar o novo e a emergência de uma nova subjetividade, mesmo que marcado pelas incertezas no caminho da pesquisa.

É necessário explicitar, ainda, os limites do estudo: por sua característica etnográfica, este se constituiu como uma narrativa sobre uma forma alternativa, entre tantas, de compreender o processo de inclusão escolar da criança com TEA, contribuindo para o reconhecimento acerca das potencialidades existentes no processo de desenvolvimento integral da criança com autismo. Desta forma, e respeitando a natureza das pesquisas qualitativas, seu poder de generalização é restrito, ainda que seus resultados possam ser amplamente utilizados para refletir sobre a temática da pesquisa.

Nesse sentido, acreditamos que uma das potências deste estudo é que ele aponta para a contribuição que a abordagem crítica em Psicologia Social pode trazer sobre os processos subjetivos – individuais e coletivos – que concorrem para o desenvolvimento da subjetividade social da escola e sua comunidade. A perspectiva dialógica leva em consideração os tensionamentos, incluindo os aspectos potencializadores da inclusão. Análises sob este prisma são potenciais geradores de mudanças, que podem promover aspectos importantes de acessibilidade. Reconhecer a criança com autismo como sujeito de possibilidades e que constrói por caminhos diversos um saber legítimo sobre o mundo ao seu redor, sobre o outro e sobre si mesmo, é algo que deve acontecer na comunidade escolar como transformação subjetiva e intersubjetiva, ou seja, reconhecer o sujeito, no caso a criança com TEA, a partir de suas condições de desenvolvimento, desde que apoiado em suas especificidades e singularidades.

Outra potência do presente estudo é o fato de ele valorizar a construção de culturas inclusivas como forma de enfrentamento a processos excludentes resultantes das relações de poder existentes no cotidiano escolar, bem como na sociedade mais ampla.

# Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca, consultoria, supervisão e revisão: Bernado Lewgoy. Coleção Pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.
- BAIO, J.; WIGGINS, L.; CHRISTENSEN, D. L. *et al.* Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ*, v. 67, n. SS-6, p.1-23, 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política*, v. 10, n. 20, p. 297-313, jul.-dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2016. 128 p.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index para a Inclusão. *Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Trad. Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: UFRJ/LaPEADE, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015, Série Legislação, n° 200. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/>. Acesso em: 16 de dez. 2017.



- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. *Nota Técnica Conjunta n° 02 de 04, de agosto de 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_reabilitacao\\_pessoa\\_autismo.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf). Acesso em: 01 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI-DPEE. *Nota Técnica N° 24, de 21 de março, de 2013*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- BRASIL. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Lei n° 12.764, 27 de dezembro, de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde/CNS. *Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466>. Acesso em: 10 maio 2017.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2012. 215 p. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/3wl>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota técnica N° 11 de 07 de maio de 2010*. Orienta sobre a institucionalização do AEE nas escolas regulares. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília: (MEC/SEESP), 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2017.



- BRASIL. *Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial (Coord.). *Educação Inclusiva: a escola* (volume 3). ARANHA, M. S. F (org.). Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. *Censo Demográfico 2000: características gerais da população, resultados da amostra*. Rio de Janeiro, 2000. 178 p. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/3wl>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- BRASIL. *Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa Oficial, 1988.
- CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CHRISTENSEN, D. L.; BAILO, J.; BRAUN, K. V. *et al.* Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR Surveill Summ*, v. 65, n. SS-3, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. Trad. Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Atlas, 2009. 152 p.
- ESTEVE, J. M. *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. 3. ed. Bauru: Edusc, 1999.

- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2008. v. 1. 292 p.
- FREIRE, P. A construção da escola democrática na rede pública de ensino. *In: FREIRE, A. M. A. (org.). Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 400 p.
- FREIRE, P. A. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. A. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In: Um salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998. 96 p. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 15 jun 2017.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 17, n. spe1., p. 105-124, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015. 205 p.
- GONZÁLEZ REY, F. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Univ. Psychol.*, Bogotá, v. 9, n. 1, p. 241-253, mar./abr. 2010. Issn 1657-9267. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 24, p. 155-179, 1ª sem. de 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011). Acesso em: 12 de jun. 2017.
- GONZÁLEZ REY, F.; MITJANS MARTINEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, v. 13, n. 2, p. 3-20,

2017. Disponível em: [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp). Acesso em: 15 mar. 2017.
- GONZÁLEZ REY, F.; MITJANS MARTINEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016. Disponível em: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MATINEZ, A.; BEZERRA, M. Psicología en la Educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva Cultural-Histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, v. 27, n. 2, p. 260-274, julio-diciembre 2016. ISSN 1946-2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233247620005.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.
- GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 24 de out de 2018.
- GUTIERREZ, D. M. D; MASCARENHAS, S. A. N; LEÓN, G. F. *A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky: implicações psicopedagógicas*. Manaus/AM: Edua, 2015, 76 p.
- KOGAN, M. D.; VLADUTIU, C. J.; SCHIEVE, L. A. *et al.* The Prevalence of Parent-Reported Autism Spectrum Disorder Among US Children. *Pediatrics*, v. 142, n. 6, e20174161, 2018. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- LANA JÚNIOR, M. C. M. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.
- LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago.2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v42n146/v42n146a04.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: NASSER, A. C. (trad.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. 464 p.
- LEMOS, E. L. M. D. *Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. 192 p. Centro

- de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2012. Disponível em: [http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7560?locale=pt\\_BR](http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7560?locale=pt_BR). Acesso em: 10 jan. 2017.
- LEMOS, E. L. M. D; SALOMAO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso: 23 jan. 2017.
- MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 410 p.
- MARTÍNEZ MITJÁNS, A. La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, v. 9, p. 1-28, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713052005.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- MARX, K. *O Capital* (Livro 1, v. I). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 (Original publicado em 1867).
- MONTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015. Novas Arquiteturas Pedagógicas. 96 p.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 96 p.
- MOURA, J. B. V. S. *Representações sociais de professores sobre a organização do trabalho na escola e a promoção de ambientes educacionais saudáveis*. Mestrado em Educação e Saúde. Fundação Edson Queiroz. Universidade de Fortaleza – UNIFOR, 2005.
- OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PNE. *Metas do PNE- 4 Educação Especial/Inclusiva*. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 22 set. 2017.
- OLIVEIRA, W. F. Fatalismo e conformidade: a pedagogia da opressão. In: FREIRE, A. M. A; OLIVEIRA, W. F. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2014. 142 p.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. United Nation Information, 1948. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso em: 31 jun. 2017.

- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Educação e Conhecimento)
- RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. (org.). *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 234-254. (v. 3)
- RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. 132 p.
- RODRIGUEZ AROCHO, W. C. Los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación educativa [en línea]. *Revista de Psicología*, v.4, n. 8, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/95628726.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. 338 p. (Coleção Ciências Sociais e Educação)
- ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. 338 p. (Coleção Ciências Sociais e Educação)
- RUSSO, F. *Graus de Autismo – importante saber*. Disponível em: <http://neuroconecta.com.br/graus-de-autismo-importante-sabe>. Acesso em: 01 out. 2017.
- SAMPAIO, C. M. A., SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, 2002, v. 3, n. 7, p. 165-178.
- SANTIAGO, M. C. *et al.* Inclusão no sistema educacional: desafios para a gestão escolar. In: *Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE*, 8, 2013, Londrina, PR. Anais (on-line). Bauru/SP: ABPEE, 2013. Disponível: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos>. Acesso em: 15 out. 2017.
- SANTOS, H. F. *Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda de um CAPSi*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6803>. Acesso em: 16 fev. 2019.



- SANTOS, M. A; SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Revista Psicologia & Sociedade*; 24 (2), 364-372, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 17 dez. 2016.
- SANTOS, L. M. *A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escola*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- SANTOS, M. P. A inclusão e as relações entre família e a escola. *Espaço-Informativo Técnico do INES*, n. 11, p. 40-43, jun. 1999. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos>. Acesso em: 15. out. 2017.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 174 p.
- SAWAIA, B. (org.) *As Artimanhas da Exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Série Educação Especial. Campinas: Papyrus, 2016.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Escola Municipal Prof. José Wandemberg Ramos Leite. *Projeto Político-Pedagógico*. Manaus, 2017.
- SEMENSATO, M. R; BOSA, C. A. A família das crianças com autismo: contribuições empíricas e clínicas. In: SCHMIDT, C. (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2016. (Série Educação Especial)
- SEMENSATO, M. R; BOSA, C. A. Relatos de pais de crianças com autismo sobre a rede de apoio formal: aspectos da elaboração parental do diagnóstico. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47., p. 651-664, set.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SILVA, O. H. F. *Termo de assentimento livre e esclarecido na pesquisa com crianças da Educação Infantil*. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil/NEPEI. 2016. Disponível em: <http://www.fae.ufmg>.



- br/nepei/termo-de-assentimento-livre-e-esclarecido-na-pesquisa-com-criancas-da-educacao-infantil. Acesso em: 05 out. 2017
- TADA, I. N. C. Políticas de Inclusão Escolar: o que cabe à Psicologia? In: CAMPOS, H. R.; SOUZA, M. P. R.; FACCI, M. G. D. (orgs.) *Psicologia e Políticas Educacionais*. Natal/RN: EDUFRN, 2016. p. 103-122.
- UNESCO/Ministry of Education and Science. *Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência de Jomtien, 5-9 de mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. *Situação Mundial da Infância: crianças com deficiência*. Resumo Executivo. Unicef, maio 2013. Disponível em: [www.unicef.org/sowc2013](http://www.unicef.org/sowc2013). Acesso em: 20 jan. 2017.
- VASCONCELOS, E. M. A estrutura básica de projetos de pesquisa em ciências humanas, sociais, saúde coletiva e saúde mental. In: VASCONCELOS, E. M. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 343 p.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. La modificación socialista del hombre. In: VYGOTSKY, L. S. *La genialidad y otros textos inéditos*. Guillermo Blank (edit.). Buenos Aires: Almagesto, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente (Problemas colaterais de la defectología). In: *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. p. 202-213. (Obras escogidas; v. 5)
- VYGOTSKY, L. S. Acerca de los procesos compensatórios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. (Trad.) Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. p. 131-152. (Obras escogidas; v. 5)
- WHITMAN, T. L. *O desenvolvimento do autismo*. São Paulo: M. Books Ltda, 2015.

# Os autores

## **Rosângela Porfírio Bastos**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2012) e graduada em Licenciatura em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA, 2008); especialista em Psicologia Clínica (ULBRA, 2015) e em Autismo: a prática do Ensino Estruturado aplicada à educação de pessoas com autismo (FAEL, 2018); mestra em Psicologia – processos psicossociais – PPGPSI/UFAM (2019). Atualmente, é servidora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e da Secretaria de Estado da Saúde do Amazonas, atuando como psicóloga nessas secretarias. Desenvolve estudos na área do desenvolvimento humano, em especial, relacionado aos transtornos do desenvolvimento, na perspectiva psicossocial, da clínica ampliada (saúde) e da educação inclusiva e dos direitos humanos (educação).

## **Daniel Cerdeira de Souza**

Professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), lotado no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor em Psicologia com área de concentração Psicologia Social e Cultura pela Universidade Federal de Santa Catarina na linha de Processos de Subjetivação, Gênero e Diversidade (UFSC, 2019-2021). Mestre em Psicologia na linha de Processos Psicossociais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2016-2018). Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela UNIFIA (2016-2017). Especialista em Psicologia Social pela FAVENI (2020-2020). Graduado em Psicologia (CRP 20/06816) pelo Centro Universitário do Norte (2011-2015). É membro do grupo de pesquisa MAREGS: Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (Certificado pelo CNPq). Seu interesse de pesquisa

é voltado para temas como relações de gênero, masculinidades normativas e não-normativas e temas relacionados às demandas LGBT's, analisados a partir da interseccionalidade entre gênero, raça, classe social e demais categorias identitárias. Pela Editora UEA publicou *Violência nas relações homossexuais masculinas em Manaus*, em 2022, e *Relacionamentos abusivos: significados atribuídos por jovens acadêmicos da Universidade Federal do Amazonas*, também em 2022, em coautoria com Iolete Ribeiro da Silva.

### **Cláudia Regina Brandão Sampaio**

Doutora em Ciências/Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz/RJ (ENSP/FIOCRUZ). Realizou estágio pós-doutoral em Psicologia Social e Comunitária pela Manchester Metropolitan University (MMU), com bolsa da CAPES. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Educação. É professora associada da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas e integra o quadro de docentes do Programa de Mestrado em Psicologia da mesma universidade. Coordena o Laboratório de Intervenção Social e Desenvolvimento Comunitário – LABINS. Tem experiência nas áreas de Psicologia Social e Comunitária, Psicologia Jurídica e Saúde Pública. Desenvolve pesquisa e extensão principalmente junto aos seguintes temas: adolescentes e contextos de vulnerabilidade; arte e processos psicossociais, subjetividade, cultura e processos identitários, análise de serviços de atenção a indivíduos e grupos em vulnerabilidade; medidas socioeducativas e políticas públicas.

**título** A escola e o Transtorno do Espectro Autista:  
ações, relações e sentidos do processo de  
inclusão da criança com TEA

**autores** Rosangela Porfírio Bastos  
Daniel Cerdeira de Souza  
Cláudia Regina Brandão Sampaio

**tipografias** Fredoka One  
IBM Plex Sans Condensed  
MADE Mountain  
Source Sans Pro  
Source Serif Variable

**número de páginas** 155

Março de dois mil e vinte e três, oitenta anos da publicação de  
“Autistic disturbance of affective contact”, de Leo Kanner, na revista  
*Nervous Child*, vol. 2, p. 217–250.



para conhecer mais da *editora*UEA e de nossas publicações,  
acesse o qr code abaixo





A inclusão escolar é um grande desafio para vários países, pois requer o comprometimento de diversos atores sociais nessa empreitada. A fim de contribuir para o avanço dessas discussões, neste livro, construído de maneira leve, potente e afetiva, trabalhamos o tema da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os relatos descritos pelos atores educacionais envolvidos na garantia do direito à educação desse grupo apontam para um cenário de desafios e potencialidades, o que possibilita a compreensão de aspectos importantes que podem servir como catalisadores da garantia ao acesso e permanência de alunos com TEA na escola.

**Professor Doutor Daniel Cerdeira de Souza**  
Docente da Universidade Federal do Amazonas



**AMAZONAS**  
GOVERNO DO ESTADO



**UEA**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DO  
AMAZONAS



*editora*  
**UEA**