

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Carla Markus Lopes

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: PROCESSOS INCLUSIVOS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2022

Carla Markus Lopes

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: PROCESSOS INCLUSIVOS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2022

Lopes, Carla Markus
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: PROCESSOS INCLUSIVOS NO CONTEXTO
ESCOLAR / Carla Markus Lopes.- 2022.
134 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Escola 2. Perspectiva Inclusiva 3. Docentes 4.
Transtorno do Espectro Autista I. Bolzan, Doris Pires
Vargas II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

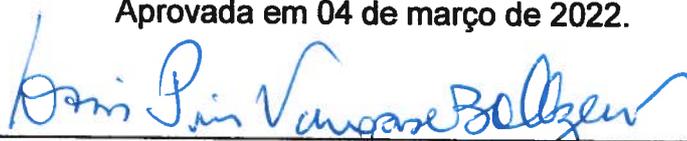
Declaro, CARLA MARKUS LOPES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Carla Markus Lopes

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: PROCESSOS INCLUSIVOS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 04 de março de 2022.



**Doris Pires Vargas Bolzan, doutora (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientador)**



Taís Guareschi de Souza (UFSM) - Videoconferência



Tasia Fernanda Wisch (UFRGS) - Videoconferência

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer as pessoas que estiveram comigo ao longo deste percurso e mais que isso me deram as mãos para chegar ao fim desta desafiadora “caminhada”, e assim contribuíram para que se tornasse possível. Agradeço:

Primeiramente agradeço a Deus pela minha vida, saúde e de meus familiares em meio a uma pandemia e tantas vidas perdidas.

Aos meus pais pelas oportunidades de estudo e pelo incentivo para sempre lutar pelos meus objetivos.

Ao meu esposo Gustavo e filha Ana Laura por serem compreensivos e prestativos em um momento tão desafiador de nossas vidas.

A minha querida orientadora e amiga Professora Doris por todo incentivo, carinho e dedicação, com quem sempre aprendo muito. Com toda certeza ela tem um lugar muito especial na minha família do coração. É uma pessoa por quem tenho muita admiração como profissional e pelo ser humano incrível que é. Sou imensamente grata por ter você em minha vida.

Às colegas e amigas de longa data Lisiane e Tasia por toda motivação e apoio para que eu fosse capaz de superar meus limites. O amparo de vocês foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Às colegas e colaboradoras do estudo que através de suas participações contribuíram para a efetivação da pesquisa e pela confiança depositada em mim ao compartilhar suas experiências, sentimentos e reflexões.

À equipe diretiva da escola que não só permitiu a realização do estudo, mas sempre foi muito compreensiva quanto às demandas geradas por ele.

Ao grupo de pesquisa GPFOPE, em especial à Carolina, Daniela, Jordana e Juliana que sempre estiveram presentes, mesmo que de longe ao dividirmos nossas dúvidas, angústias, experiências e estudos.

A minha primeira coordenadora e desde então amiga Rejane Cavalheiro pela disponibilidade e carinho ao refletirmos juntas sobre a pesquisa.

Aos meus alunos com TEA que provocaram o meu interesse, encantamento pelo tema e me desafiaram a estudar, aprender e pensar muito sobre o transtorno. E, além disso, me fizeram acreditar em uma escola mais inclusiva e melhor para todos.

RESUMO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PROCESSOS INCLUSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTORA: Carla Markus Lopes
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Esta pesquisa está inserida na linha de Pesquisa de Gestão Pedagógica em Contextos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O estudo tem como foco construir estratégias que qualifiquem a acolhida, bem como, que favoreçam o processo de adaptação e interação dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar a partir das contribuições dos docentes envolvidos neste processo. Os principais teóricos que contribuem com as reflexões desta pesquisa relativo às políticas públicas e a gestão educacional no ambiente escolar são: Dourado (2007), Libâneo (2002) (2015) já com relação à perspectiva inclusiva da escola são: Baptista (2009), Freitas (2008), Mantoan (2008), Canabarro (2018), Pavão (2019), Pereira (2014), Oliveira (2017), (Pereira 2016). Ao abordar reflexões sobre a docência no contexto emergente da inclusão buscamos pelos estudos de Bolzan (2016) (2002) (2009) (2019), Garcia (2005), Schimidt (2014), Pereira (2016), Oliveira (2020). A investigação parte dos desafios enfrentados enquanto gestora e docente na Rede Pública de Ensino. Como metodologia utilizamos a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, que tem como instrumentos de coleta de dados espaços narrativos em formatos de reuniões com professoras de pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, as contribuições narrativas dos colaboradores da pesquisa foram balizadoras para a interpretação dos achados, bem como para a elaboração de um documento orientador com proposições que contribuam com os anseios dos educadores quanto aos processos de acolhida e interações iniciais destes alunos na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. O contexto no qual o estudo foi desenvolvido diz respeito a uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria.

Palavras-chave: Escola. Perspectiva Inclusiva. Docentes. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR STUDENTS WITH AUTIST SPECTRUM DISORDER: inclusive processes in the school context

AUTHOR: Carla Markus Lopes
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This work is part of the research line of Pedagogical Management in Educational Contexts, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management at the Federal University of Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria/RS). The study focuses on building strategies that qualify the reception, as well as favoring the process of adaptation and interaction of students with Autism Spectrum Disorder in the school context, based on the teachers' contributions which are involved in this process. The main theorists who contribute to the reflections of this research on public policies and educational management in the school environment are: Dourado (2007), Libâneo (2002) (2015) regarding the inclusive perspective of the school are: Baptista (2009), Freitas (2008), Mantoan (2008), Canabarro (2018), Pavão (2019), Pereira (2014), Oliveira (2017), (Pereira 2016). When approaching reflections on teaching in the emerging context of inclusion, we searched for studies by Bolzan (2016) (2002) (2009) (2019), Garcia (2005), Schmidt (2014), Pereira (2016), Oliveira (2020). The investigation begins from the challenges faced as manager and teacher of Public School. It was used, as methodology, the qualitative narrative approach of sociocultural nature, which has as data collection instruments narrative spaces in formats of meetings with pre-school and 1st grade teachers of an Elementary School of the Municipal Department of Education. Subsequently, the narrative contributions of the research collaborators were guidelines for the interpretation of the findings, as well as for the elaboration of a guiding document with propositions that contribute to the goals of the educators regarding the reception processes and initial interactions of these students in pre-school education and 1st grade of Elementary School. The context in which the study was developed concerns an Elementary School in the Municipal Department of Education of Santa Maria.

Keywords: School. Inclusive Perspective. teachers. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Figura demonstrativa dos termos destacados pelos sujeitos colaborares.....	66
Figura 2 – Síntese dos processos de categorização e interpretativo	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações- BDTD	27
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores: “Inclusão” “Adaptação” “Autistas”	27
Quadro 2 – Descritores: “Inclusão escolar” “TEA”	28
Quadro 3 – Descritores: “Práticas Pedagógicas Inclusivas”	28
Quadro 4 – Descritores: “Transtorno do Espectro Autista” “Educação Inclusiva”	29
Quadro 5 – Síntese dos sujeitos colaboradores	64
Quadro 6 – Quadro interpretativo com a categorização das narrativas	71

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP2	Linha de Pesquisa 2
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PRAEM	Programa de Atendimento Especializado Municipal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFN	Universidade Franciscana
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	21
1.1	SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NOS ÂMBITOS PROFISSIONAIS E PESSOAIS ATÉ AQUI.....	21
1.2	INSERÇÃO TEMÁTICA.....	26
2	MARCO TEÓRICO	37
2.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	37
2.2	UM BREVE HISTÓRICO POLÍTICO SOBRE OS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.	41
2.3	REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO EMERGENTE DA INCLUSÃO	45
2.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	49
3	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	57
3.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS	57
3.2	TEMÁTICA DA PESQUISA:	60
3.3	PROBLEMA DA PESQUISA:.....	60
3.4	OBJETIVO GERAL.....	60
3.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	61
3.6	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	61
3.7	COLABORADORES DA PESQUISA.....	62
3.8	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	64
4	PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS	71
4.1	DOCÊNCIA.....	71
4.2	PROCESSOS INCLUSIVOS	80
5	INTERLOCUÇÕES QUE PERMEIAM EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA ACOLHIDA DE CRIANÇAS COM TEA	93
5.1	PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA	94
5.1.1	Espaço/Tempo de conhecer	94
5.1.2	Preparação do ambiente acolhedor: equilibrando os sentidos	96
5.1.3	A construção de uma trajetória escolar	102
6	DIMENSÕES CONCLUSIVAS	105
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – PRODUTO PRODUZIDO	117

Sobre quem um dia fui, o que vivi até aqui pelos caminhos trilhados e onde hoje quero que me levem e me constituam a partir dos percursos escolhidos.

Em tempos pandêmicos fazer uma retomada das nossas vivências nos faz ver como tínhamos muito e não percebíamos.

Neste difícil e desafiador ano penso sobre quem fui até aqui, quem sou neste momento e quem eu quero me tornar a partir da pesquisa.

(LOPES, 2021)

1 APRESENTAÇÃO

1.1 SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NOS ÂMBITOS PROFISSIONAIS E PESSOAIS ATÉ AQUI

Inicialmente destaca-se a trajetória formativa profissional construída pela pesquisadora até a realização do mestrado no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, vinculado a linha de pesquisa LP2 Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma vez que estes aspectos foram fundamentais para a realização do curso de pós-graduação.

Os meus estudos se iniciaram no ano de 1988, quando aos três anos passei a frequentar uma escola de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre, muito embora não lembre o nome desta escola, penso que este tenha sido realmente o início de minha trajetória pessoal na educação, pois frequentava a escola com muito gosto e ânimo o que me entusiasmou e me fez sempre pensar que as instituições de educação infantil são essenciais para a infância. Senti muita saudade deste ambiente escolar, porque após frequentá-lo por aproximadamente um ano, minha família e eu mudamos para a cidade de Santa Maria, onde passei a estudar na pré-escola do colégio Fátima, no qual realizei o então chamado Pré A e Pré B dos quais também trago boas recordações, mesmo diante de uma adaptação a nova casa, cidade e amigos.

Algumas das minhas dificuldades e desafios enfrentados também foram aspectos motivadores em minha trajetória profissional e que hoje motivam esta pesquisa, pois ao ingressar na primeira série com seis anos e seis meses aproximadamente, demonstrei dificuldades no processo de alfabetização que era baseado em uma metodologia bastante tradicional e rígida, principalmente no que diz

respeito ao processo de aprendizagem da letra cursiva, que era uma exigência na então primeira série. No entanto, superei esta etapa sem guardar muitas recordações positivas ou mesmo lembranças de como aconteceu o meu processo de alfabetização, como se as excessivas cobranças tivessem gerado em mim uma espécie de lacuna na memória. Pois, as lembranças da pré-escola e terceiro ano se fazem presente em minha memória, mas o primeiro e segundo ano foram “esquecidos”.

Nessa mesma escola conclui o ensino fundamental. Acredito que desde então minha postura como uma “pensadora” sobre a educação já se evidenciava, pois era uma aluna bastante questionadora e, além disso, me perguntava a respeito das metodologias utilizadas nas disciplinas, as formas de avaliações implementadas e dos conteúdos definidos e explorados pelos professores. O mesmo aconteceu ao realizar o Ensino Médio na Escola Estadual Cilon Rosa na qual estudei pelo período da tarde, enquanto a noite estudava em um cursinho Pré-vestibular, a fim de reduzir as dificuldades vivenciadas no colégio. Como todos os estudantes, eu também tinha muitos questionamentos com relação a que carreira seguir. No entanto, o encantamento pelas crianças demonstrado desde a infância, quando costumava cuidar e, algumas vezes, ensinar crianças mais novas era um aspecto motivador quanto a escolha da profissão. Neste sentido, um acompanhamento vocacional realizado com uma psicóloga evidenciou o curso de Pedagogia como uma alternativa para o PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior) no qual fui aprovada para ingressar no ano de 2003 na Universidade Federal de Santa Maria.

Desta forma, passei a cursar a licenciatura em Pedagogia no período da tarde e logo no segundo semestre passei a trabalhar como bolsista na Coordenação do Curso de Pedagogia que na época implementava sua mudança curricular. Assim, auxiliei a coordenadora durante um ano no período da manhã, quando surpreendentemente a professora Doris Pires Vargas Bolzan me convidou para fazer parte do seu Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFPE) e trabalhar como bolsista. Desse modo, passei a estudar e refletir sobre uma série de aspectos envolvendo a leitura e a escrita a partir do projeto de pesquisa sobre as Atividades Diversificadas em sala de aula. Este projeto tinha como foco discutir questões referentes à alfabetização e sugerir nas escolas a realização de um circuito de atividades diversificadas. Assim, estimular os estudantes no processo de construção da leitura e da escrita, através de um circuito de jogos envolvendo o uso da leitura e da escrita foi o foco do projeto. Sendo assim,

a partir destas vivências propiciadas pelo projeto nas escolas despertou meu interesse pela realização do estágio curricular no oitavo semestre em uma classe de alfabetização, ou seja, um primeiro ano além do estágio curricular na Educação Infantil, conforme previsto na nova matriz curricular do curso, que foi reorganizada em 2006.

Com a realização do estágio em uma turma de primeiro ano e a mudança na legislação em 2007 para o ingresso dos alunos aos seis anos no Ensino Fundamental, foi necessário retomar minha proposta de trabalho tendo em vista a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Estas mudanças me conduziram, em um primeiro momento, a uma discussão teórico metodológica do trabalho a ser realizado. E, em um segundo momento, a reelaboração do trabalho de conclusão de curso da graduação sobre a alfabetização, a fim de discutir esta nova organização do ensino fundamental e assim retomar as minhas vivências acerca do processo de alfabetização. Desse modo, os processos formativos iniciais foram sendo concluídos e coleí grau em fevereiro de 2008.

Após a conclusão da minha formação inicial passei a fazer parte do quadro docente do Colégio Centenário, como professora regente de um primeiro ano o que juntamente com minhas vivências formativas e o interesse pelos estudos voltados à área da Psicologia e às dificuldades de aprendizagem foram aspectos motivadores e determinantes para a escolha e realização do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional na UFN. Esta formação continuada certamente foi determinante em minha trajetória profissional, levando-me a desenvolver um estudo monográfico voltado às intervenções psicopedagógicas realizadas no decorrer do estágio com dois alunos que estavam no primeiro ano do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem. O estudo orientado pela professora Doris Bolzan, na época, me proporcionou uma rica reflexão quanto a importância do trabalho psicopedagógico no processo de construção da leitura e da escrita, além de redimensionar as práticas pedagógicas como professora alfabetizadora.

Dessa forma, no ano de 2012 ao ser aprovada em um concurso para a Rede estadual de ensino passei, então, a trabalhar na escola Paulo Devanier Lauda, uma escola na periferia de Santa Maria, na qual as experiências foram bastante diferentes das anteriores. Nesta instituição vivenciei uma outra realidade sócio educacional, com diversas carências tanto relativos a aspectos financeiros quanto emocionais por parte dos alunos, bem como muitas dificuldades de aprendizagem e muitos alunos com

distorção idade-série. Passados dois anos fui transferida para uma escola do campo Princesa Isabel, na qual vivenciei, de certa forma, um “choque de realidade” ao lecionar em uma turma de terceiro ano com alunos considerados estudantes com necessidades educacionais especiais e vários outros, possivelmente público alvo da educação especial. Nessa ocasião foi necessário assim estabelecer um trabalho conjunto com a educadora especial, a fim de qualificar as práticas pedagógicas e minimizar os desafios enfrentados pelos alunos em seus processos de aprendizagem. Assim, os desafios enfrentados como educadora nesse contexto, trouxeram à tona sentimentos de impotência e fracasso diante do trabalho desenvolvido com esses estudantes.

Neste sentido, o interesse por essa temática de estudo é resultante de vivências como professora alfabetizadora, principalmente no que diz respeito às escolas públicas. Ao ingressar na Rede Estadual de Ensino, espaço no qual a perspectiva inclusiva da escola é bastante complexa, tornou-se um grande desafio e uma busca constante por alternativas que proporcionassem avanços significativos no processo de aprendizagem desses alunos público-alvo da educação especial.

Além disso, as reflexões promovidas por meio da participação no projeto de pesquisa “Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção”, do GPFOPE/UFSM, bem como a realização do curso de pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, propiciaram uma investigação acerca do desenvolvimento e aprimoramento de estratégias de ensino que considerassem as diferentes necessidades de aprendizagem dos educandos. Como regente de classe, nesse período, debruicei-me sobre estas questões que foram amplificadas com minha experiência como coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Coronel Pilar.

Assim, após diferentes experiências com alunos público-alvo da educação especial, um caso específico me desacomodou muito. Foi o meu primeiro aluno com Transtorno do Espectro Autista. Recém chegada na instituição e inexperiente quanto ao trabalho pedagógico com estudantes com autismo, foi sem dúvida um dos meus maiores desafios como docente. Neste caso, tratava-se de um estudante considerado como um “autista severo”. Diante desta realidade, minha percepção inicial foi de que eu não teria condições para incluir, de fato, este aluno, sem o apoio e envolvimento dos demais profissionais da escola. Hoje consigo perceber que os mínimos avanços alcançados foram significativos, como por exemplo, aprender a palavra “prof” e relacioná-la à minha pessoa, considerando sua grande limitação com relação a

oralidade. No ano seguinte pude perceber que foi estabelecido um vínculo afetivo com este aluno, pois assumi a supervisão dos Anos Iniciais nesta escola, e assim que ele descobriu a localização da minha sala de trabalho passou a me procurar praticamente todos os dias neste local, inclusive debaixo da mesa, quando não me encontrava.

Entretanto, o sentimento de não ter realizado o suficiente por ele ainda me incomodava. Ademais, ao desempenhar a função de supervisora escolar dos Anos Iniciais no Colégio Coronel Pilar a perspectiva inclusiva da escola tornou-se um desafio ainda maior. Essa escola é referência na cidade em atendimento educacional especializado, uma vez que manteve por muitos anos uma turma de classe especial. Ainda temos um número bastante significativo de alunos público-alvo da educação especial o que gera muitos anseios e questionamentos no grupo de professores dos Anos Iniciais a respeito de como organizar as ações dos educadores. De modo geral, todo nosso envolvimento com o público alvo da educação especial proporcionou-lhes avanços no processo de aprendizagem diante de suas especificidades.

Os desafios referentes aos alunos público alvo da educação especial foram vivenciados, recentemente, também no contexto da educação infantil ao ser nomeada no início do ano de 2020 como professora do Município de Santa Maria. Ao assumir uma turma de pré-escola com crianças de 4 a 5 anos e com um aluno autista novo na escola, para ser acolhido e incluído em uma turma com alunos em sua maioria recém chegados neste contexto, vivi um curto processo de adaptação, pois logo, as atividades presenciais foram interrompidas pela pandemia Covid 19. Assim, esta circunstância me colocou diante do desafio de pensar em formas de acolher e manter envolvida essa criança que pouco conheci.

Dessa forma, a pesquisa que propomos é juntamente com os docentes de pré-escola e 1ºano do Ensino Fundamental elencar os principais desafios docentes vivenciados ao receber e acolher alunos com Transtorno do Espectro Autista em suas turmas. A partir desta colaboração, buscaremos construir um documento orientador, para o acolhimento de crianças/estudantes da educação infantil e anos iniciais, baseado na contribuição dos envolvidos na estimulação das aprendizagens destas crianças. Consideramos que este é um cenário relativamente recente, caracterizado como um contexto emergente.

[...] conceito de contextos emergentes, constituídos por elementos presentes na educação hoje, tais como: a inclusão na educação básica e superior, as cotas, as inovações tecnológicas, a diversidade cultural; estes marcadores

de inovação, caracterizam os novos espaços escolares, exigindo com isso um novo pensar e fazer docente. (BOLZAN, 2016, p.09).

Sendo assim, por meio desta pesquisa buscamos construir uma contribuição não apenas para o trabalho dos professores, mas também dos monitores que são parte deste contexto. É fundamental ter uma orientação para que o acompanhamento e o assessoramento desses alunos seja efetivo. Entretanto, a maior parte dos profissionais não possui formação específica para desempenhar tal função, sendo em sua maioria estagiários/acadêmicos de licenciaturas variadas. Raramente temos pedagogos ou estudantes em formação no curso de pedagogia/educação especial trabalhando nas escolas.

1.2 INSERÇÃO TEMÁTICA

A fim de explorar e conhecer o que já vem sendo produzido no âmbito da educação inclusiva relacionada ao Transtorno do Espectro Autista, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Para a busca, utilizamos as opções “busca avançada” e “todos os termos”, e destacamos o assunto, de acordo com nossos descritores. Com o intuito de priorizarmos os estudos compreendidos nos últimos cinco anos, definimos o período de 2015 a 2020.

Utilizamos a ferramenta de pesquisa objetivando elencar e compreender as principais contribuições e discussões das produções científicas acerca de alguns descritores. Assim, os descritores utilizados entre aspas, foram combinados de modos variados buscando obter o maior número de estudos referentes à temática em questão: "Práticas Pedagógicas Inclusivas", "Inclusão escolar" "TEA", "Inclusão" "Adaptação" " Autistas", "Escola" "Autismo" "Adaptação", "Transtorno do Espectro Autista" "Educação Inclusiva", "Interação" "Adaptação" "Autismo". De tal modo, totalizamos vinte e oito (28) trabalhos, havendo repetições deles em diferentes combinações de descritores. Na sequência, elaboramos um quadro para apresentar, de modo sistematizado, a quantidade de trabalhos encontrada a partir dos descritores elencados.

Tabela 1 – Levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações- BDTD

Resultados encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD			
Período: 2015 a 2020			
DESCRITOR	TIPO DE BUSCA	LOCALIZADOS	UTILIZADOS
"Inclusão" "Adaptação" "Autistas"	Geral	5	3
"Inclusão escolar" "TEA"	Geral	1	0
"Práticas Pedagógicas Inclusivas"	Geral	12	2
"Escola" "Autismo" "Adaptação"	Assunto	0	0
"Transtorno do Espectro Autista" "Educação Inclusiva"	Assunto	10	3
"Interação" "Adaptação" "Autismo"	Geral	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos pelo BDTD.

Em seguida, desdobramos alguns dos descritores utilizados, priorizando aqueles em que localizamos trabalhos relacionados. Listamos a seguir os estudos encontrados a partir do ano de publicação, do título da pesquisa e da instituição na qual a mesma foi realizada.

Quadro 1 – Descritores: “Inclusão” “Adaptação” “Autistas”

(Continua)

“Inclusão” “Adaptação” “Autistas”		
ANO	Título	Instituição
2015	Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar	Universidade de São Paulo
2019	Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
2019	O espectro da escola neurodiversa: uma análise dos espaços de aprendizagem voltados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Universidade Federal de Pernambuco
2018	Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	Universidade Federal de Santa Maria

(Conclusão)

2017	Trajetória familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com transtorno do Espectro Autista– TEA	Universidade Presbiteriana Mackenzie
------	--	--------------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na BDTD.

Quadro 2 – Descritores: "Inclusão escolar" "TEA"

Inclusão escolar TEA		
Ano	Título	Instituição
2020	Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista	UNESP

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na BDTD.

Quadro 3 – Descritores: “Práticas Pedagógicas Inclusivas”

(Continua)

“Práticas Pedagógicas Inclusivas”		
ANO	Título	Instituição
2015	Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2015	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
2016	Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar	Universidade Federal de São Carlos
2016	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	Universidade Federal do Pará
2016	Educação inclusiva no ensino superior: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe	Universidade Federal de Sergipe
2017	O uso do software GCompris como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva	Universidade de Brasília
2018	Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva	Universidade Federal do Amazonas
2018	Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2018	Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico	Universidade Federal de Santa Maria
2018	A formação de professores e o ensino de Biologia em salas com estudantes surdos	Universidade Federal do Amazonas

(Conclusão)

2019	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Universidade Federal de Goiás
2018	Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente	Universidade Presbiteriana Mackenzie

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na BDTD.

Quadro 4 – Descritores: “Transtorno do Espectro Autista” “Educação Inclusiva”

"Transtorno do Espectro Autista" "Educação Inclusiva"		
Ano	Título	Instituição
2016	Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural	Universidade de São Paulo
2017	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química	Universidade Federal de Pelotas
2017	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras	Universidade Federal de Minas Gerais
2018	Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Universidade de Caxias do Sul
2018	Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2019	Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário	Universidade Federal de Minas Gerais
2019	A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2019	Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão	Universidade do Oeste Paulista
2019	Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior	Universidade do Oeste Paulista
2019	Inclusão educacional da criança com autismo: estudo das tecnologias assistivas para ambientes digitais de aprendizagem	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na BDTD.

Vale destacar que nos quadros acima, há trabalhos que se repetem conforme mencionado anteriormente. A partir do total de vinte e nove (29) trabalhos, doze (12) têm alguma proximidade com o nosso enfoque temático. Entretanto, é importante mencionar que priorizamos os descritores que trazem os termos “práticas pedagógicas inclusivas” para embasar a elaboração desse capítulo, tendo em vista que é um elemento central nesta pesquisa, merecendo destaque.

Dessa forma, destacamos um trabalho que contempla esses critérios elencados e que se aproxima do nosso estudo. Isso representa cerca de três e meio (3,5%) por cento do total de trabalhos localizados. A partir desse levantamento da produção de teses e de dissertações dos últimos anos, registradas no BDTD, verifica-se a escassez de trabalhos desenvolvidos em torno do processo de “adaptação” escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, principalmente no que se refere ao princípio da vida escolar, ou seja, da sua acolhida neste contexto. Logo, com os descritores “Inclusão” “Adaptação” “Autistas” foram encontrados cinco (5) trabalhos dos quais três deles tem maior proximidade a temática deste estudo.

Primeiramente, apresentaremos um dos trabalhos destacados, tendo em vista sua proximidade com a temática. Trata-se de uma dissertação intitulada “*Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar*”, de autoria de Thaís Chabaribery, publicada no ano de 2015 e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia na Universidade de São Paulo, tendo como objetivo caracterizar o processo de adaptação escolar de gêmeos com Transtorno do Espectro Autista.

Para tanto, a pesquisadora propôs uma parceria no trabalho interdisciplinar entre terapia e educação, visando uma proposta de ação integrada ao traçar estratégias de atuação em conjunto, visando a aprendizagem do aluno. Neste sentido, a pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, desenvolvida através de um estudo de caso retrospectivo instrumental. Os participantes foram duas crianças do sexo masculino gemelares monozigóticos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, na época com 10 (dez) anos de idade. A autora destaca que o diagnóstico ocorreu aos 5 anos, não se tratando assim de um diagnóstico precoce. O estudo abarcou o relato da adaptação dos participantes dos 5 aos 10 anos de idade.

A coleta de dados ocorreu através de dados escolares: Relatórios dos professores, análise dos relatórios de observação da sala de aula, descrição das orientações aos professores, descrição das estratégias de adaptação; Coleta de dados psicopedagógicos; avaliação do repertório básico para a alfabetização; análise da escrita; análise da leitura, análise da aritmética; Coleta de dados fonoaudiólogos; expressiva e receptiva, aspectos fonéticos, aspectos fonológicos, aspectos morfossintáticos, aspecto lexical, aspecto semântico, aspecto pragmático e escrita.

Deste modo, tanto o desenvolvimento da pesquisa como os seus resultados demonstraram o quão relevante é o trabalho conjunto do psicopedagogo, do

fonoaudiólogo, do professor e da escola no processo de adaptação das práticas educativas de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar, contribuindo para esta pesquisa no âmbito das orientações para a escola e estratégias específicas às necessidades educacionais de alunos com TEA.

Outro estudo que merece destaque é a dissertação intitulada “*O espectro da escola neurodiversa: uma análise dos espaços de aprendizagem voltados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*” de autoria de Heloisa Angélica Silva de Souza pertinente ao estudo, uma vez que aborda as ligações entre autismo e o espaço construído, ou seja, de que forma o ambiente é capaz de influenciar no comportamento do aluno com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com a autora:

Tendo em vista que o autismo provoca limitações na percepção sensorial do indivíduo e que nossos sentidos são responsáveis pela forma como reconhecemos e interagimos com o ambiente, se faz necessária a discussão para o entendimento da influência espacial em pessoas com autismo e de como se pode oferecer ambientes mais amigáveis às suas necessidades sensoriais, principalmente no que diz respeito aos espaços de aprendizagem, essenciais para terapias e tratamento do transtorno. Com a lei nacional 12.764/12 que institui a proteção aos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, escolas regulares passaram a acolher esse público, visando à manifestação do direito de inclusão escolar. (SOUZA, 2019, s/p).

Este estudo abrange os conhecimentos de arquitetura e engenharia com o objetivo de se debruçar sobre recomendações arquitetônicas quanto ao projeto voltado para pessoas dentro do espectro autista. O trabalho em questão não se relaciona com a nossa área de conhecimento, contudo aborda elementos capazes de proporcionar uma reflexão acerca da acessibilidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista que costumamos relacionar aos casos de deficiências físicas. Assim, contribuiu em suas considerações com aspectos pertinentes sugerindo que “ambientes com maior mistura de atividades e setores podem prejudicar no mapeamento cognitivo do ambiente” (SOUZA, 2019, p.155).

Sendo assim, outro estudo pertinente a pesquisa é a tese intitulada “*Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista*” de autoria de Renata Corcini Carvalho Canabarro, defendida no ano de 2018 na Universidade Federal de Santa Maria o estudo propôs avaliar as influências do processo de consultoria colaborativa sobre o senso de autoeficácia docente de uma professora de educação especial que atua com alunos

com Transtorno do Espectro Autista. O desenvolvimento da pesquisa se deu através de um estudo de caso único integrado (professora de educação especial), mas direcionando atenção também a subunidade de análise (alunos com TEA). Assim, a consultoria colaborativa foi realizada pela pesquisadora numa escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS, ao longo de 15 encontros presenciais com a professora de educação especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado de dois alunos com TEA.

Conforme a Teoria Social Cognitiva, o senso de autoeficácia docente não é referente as habilidades que se possui, mas ao julgamento de sentir-se capaz para desenvolver a ação pedagógica de forma eficaz. Assim, a percepção de confiança em relação à prática profissional pode interferir na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e afetar a motivação e a atuação do professor frente às situações desafiantes do processo de inclusão desse alunado. (CANABARRO, 2018, s/p).

Desse modo, o estudo propicia um olhar especial sobre um dos principais atores das práticas inclusivas com alunos com TEA, a educadora especial, que é parte imprescindível na perspectiva da educação inclusiva. Uma vez que, o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado é essencial para os processos de ensino e aprendizagem, bem como socialização dos alunos com transtorno do espectro autista. Pois, como as características de interação destes alunos costumam ser diferenciadas, o professor regente em sala de aula com os demais alunos da turma enfrenta diversos desafios neste sentido.

Ademais, com os descritores “Práticas Pedagógicas Inclusivas” localizamos uma quantidade significativa de estudos realizados, destacamos a seguir a dissertação “*Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*”, realizada na Universidade Estadual Paulista, concluída no ano de 2015 com autoria de Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa. O estudo teve como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, assim como destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favoreçam o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação infantil. A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, que contou com oitenta e nove professores da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, a coleta de dados ocorreu através de um questionário com esses professores, além de observação participante

no cotidiano de uma das turmas. O estudo revelou que brincadeiras que envolvem o faz-de-conta e os jogos de armar, além de atividades que abarcam a área do movimento são as atividades lúdicas mais frequentes na educação infantil.

Os resultados apontam que um dos principais desafios na inclusão escolar é a dificuldade dos professores na adequação destas e de outras atividades frente às limitações da criança, necessitando do apoio de outra pessoa para auxiliar o processo, bem como a dificuldade no planejamento de atividades de interesse da criança. (COSTA, 2015, s/p).

Sendo assim, o estudo proporcionou como produto a elaboração de um E-book com possibilidades de atividades, recursos e adequações de práticas pedagógicas inclusivas durante as atividades lúdicas na educação infantil, como ponto de partida para a inclusão da criança com TEA o que traz uma grande contribuição para a realização desta pesquisa.

Outro estudo destacado é a dissertação intitulada “Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará” de autoria de Tatiana de Castro Oliveira, defendida no ano de 2016 traz como “proposta abordar temas latentes educação inclusiva, tais como: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas.” Para tanto a pesquisa de cunho qualitativo por meio de um estudo de caso em que se adotaram pesquisas bibliográficas, documental e de campo, nesta última, a aplicação foi com um grupo focal aos professores de educação infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA).

A prática pedagógica aliada a inúmeros processos formativos, incluindo a pesquisa, o diálogo coletivo e a reflexão compartilhada, pode dar conta de afirmar se tal prática atingiu os ditames inclusivos. Logo, é preciso muito mais que leis para trabalhar a inclusão educacional de crianças em situação de deficiência. É preciso mudar a cultura escolar, mudar a cultura de trabalho de quem atua nas escolas. (OLIVEIRA, 2016, s/p).

Ademais, a partir dos descritores "Transtorno do Espectro Autista" "Educação Inclusiva" localizamos outro trabalho com relevância para a temática de pesquisa, a dissertação “*Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras*”, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo analisou qual o tipo de formação das professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional.

Além disso, como essas professoras avaliam essas formações diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Nessa direção, acreditamos que a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares não é responsabilidade exclusiva do professor e sim do contexto escolar como um todo, mas com certeza representa um grande desafio no fazer docente. Assim, como salienta a autora Roberta Flávia Alves Ferreira, "cabe à professora da Educação Infantil, promover e/ou facilitar a interação da criança com autismo com seus pares". (2017, s/p).

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso utilizando-se de questionário, entrevista e entrevista coletiva. Sendo capaz de identificar através dos encaminhamentos metodológicos a necessidade de as professoras aprofundarem a compreensão sobre as necessidades educacionais especiais relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista a partir do acesso a cursos de atualização, materiais mais adequados e específicos voltados às aprendizagens de alunos autistas.

Constatou também que as professoras não se sentem preparadas para atuar junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em razão de desconhecerem as particularidades e de não terem recebido formações específicas sobre a inclusão destes estudantes. Salientamos que esta não é uma realidade apenas deste contexto em que se realizou a pesquisa, mas uma situação que podemos evidenciar na maioria das escolas.

Ao final do estudo concluiu-se que, para que a inclusão realmente ocorra, não basta meramente assegurar as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Sem a adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e, principalmente, formação contínua de professoras, a inclusão não se efetiva. (FERREIRA, 2017, s/p).

Considerando a complexidade que circunda a temática da educação na perspectiva inclusiva, selecionamos a dissertação intitulada "Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", na medida em que consideramos essencial a família neste processo. Assim, a autora Beatriz Catharina Messinger Bassotto destaca que o objetivo foi compreender os movimentos de escolarização e inclusão nas narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, foram utilizadas sete (7) obras recorrentes sobre o tema, a construção e análise dos dados da pesquisa foram baseados na Teoria

Fundamentada nos Dados, com auxílio do software QSR Nvivo. Foram traçados dois territórios de análise, a saber: Além dos Muros da Escola e Entre os Muros da Escola. Os dados encontrados em cada território de análise possibilitaram a criação de cinco categorias analíticas nomeadas de: Família, Sociedade, Escola, Professores e Legislação. Logo,

no ambiente escolar, a falta de informação e o medo do desconhecido configuram-se em barreiras atitudinais, que interferem no fazer docente, mesmo com os recursos didáticos e pedagógicos disponíveis. O estudo demonstrou também a importância do trabalho integrado nas escolas, envolvendo professores, profissionais da saúde e as famílias, articulando os saberes de diversas áreas. A legislação configura-se como um suporte para que as ações iniciadas na escola se estendam para a sociedade. (BASSOTTO, 2018, s/p).

Portanto, a partir dos achados dos estudos e contribuições dos autores que mencionamos anteriormente tornou-se evidente o quanto a perspectiva inclusiva na escola é complexa e desafiadora. Dessa forma, envolve diferentes dimensões a serem consideradas nos processos inclusivos de alunos com Transtorno do Espectro Autista, além disso, o quanto se faz necessário a clareza destes contextos para os envolvidos, considerando que muitas vezes o professor regente se sente o único responsável pela acolhida e interação significativa com o aluno autista. Tendo em vista as especificidades de cada criança com Transtorno do Espectro Autista e as possíveis intervenções familiares e terapêuticas que influenciam diretamente no comportamento, acreditamos que esse processo de socialização necessita ser um compromisso da escola enquanto instituição em regime de colaboração com a família e demais profissionais envolvidos. Assim, evidenciamos a relevância desta pesquisa que buscará mediar as contribuições dos diversos profissionais capazes de qualificar as aprendizagens dos alunos com Transtorno do Espectro Autista a partir dos desafios enfrentados pelos docentes.

Dessa forma, as atuações profissionais nesses âmbitos escolares foram motivadoras e decisivas para a escolha da temática do estudo. Percebo que esta temática é muito instigante, à medida em que possibilita inúmeras reflexões acerca da complexidade que circunda a organização do trabalho pedagógico diante da perspectiva inclusiva. Uma vez que a reflexão sobre as construções teórico práticas que mobilizam as práticas pedagógicas repercutem diretamente nos processos de ensinar e de aprender. Sendo imprescindível novas reflexões e construções acerca do contexto escolar para a doação de uma abordagem para alunos público alvo da

educação especial em turmas regulares. Neste sentido, a pesquisa que proponho volta-se à oportunidade da construção de um documento guia no que se refere a acolhida destes estudantes no contexto escolar. Mais especificamente os alunos com TEA, tendo em vista que as suas necessidades especiais demandam ações mais particulares e peculiares no que se refere aos processos de adaptação/interação na escola.

Para o desenvolvimento do estudo o mesmo foi elaborado em 6 capítulos. No primeiro capítulo do estudo se traz a construção do estado do conhecimento. No capítulo dois, coloca-se em evidencia os aportes teóricos que servirão de substrato para o desenvolvimento do estudo. No capítulo três aborda-se os aspectos metodológicos, procedimentos e instrumentos da pesquisa. O capítulo quatro diz respeito ao processo interpretativo das narrativas e de categorização. No capítulo cinco indica-se as contribuições desenvolvidas como produto desta pesquisa. E, por fim, o capítulo seis diz respeito às dimensões conclusivas.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola e a sala de aula são o ambiente de materialização das políticas públicas e da gestão educacional, ou seja, a prática escolar consiste na efetivação das condições que garantam a realização do trabalho docente, de modo que essas condições não se limitem apenas ao "pedagógico", uma vez que a escola cumpre várias funções sociais que lhe são atribuídas por uma sociedade constituída de classes sociais com interesses adversos.

Assim, a prática escolar considera condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno e técnicas pedagógicas. (LIBÂNEO, 2002). O professor neste contexto é o responsável pelo ensino, trazendo sua bagagem pessoal e profissional ao conduzir a construção do conhecimento por meio do trabalho pedagógico. "Este caracteriza-se pelos modos e estratégias produzidos para o desenvolvimento dos conhecimentos previstos para determinado nível de ensino, organizando a dinâmica das atividades escolares." (BOLZAN, 2020, p.58)

Neste contexto, é fundamental evidenciar que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007). O autor ainda indica pontos importantes que precisam ser levados em conta para que a implementação das políticas públicas, destacando que:

Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos. No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação. (DOURADO, 2007, p.939).

Neste sentido, pensar a participação da sociedade nas políticas públicas e a gestão da educação no Brasil, perante a defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos coloca diante do desafio de refletir a respeito da lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica (DOURADO, 2007).

A organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha de finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos (LIBÂNEO, 2015 p.444) Como evidencia o autor

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social. (LIBÂNEO, 2015 p.447).

Assim, a superação de desafios só é possível pelo recurso de competências específicas, de acordo com as dimensões de gestão envolvidas. Pois, demanda capacidade conceitual sobre a educação; a gestão escolar e seu trabalho; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a natureza e as demandas psico sócio educacionais dos alunos; a relação da escola com a comunidade, e necessariamente, uma fundamentação sobre as dimensões de gestão escolar (LUCK, 2009). Essas considerações são fundamentais à medida que investigamos as políticas públicas e a gestão educacional no contexto de sala de aula, pois como evidencia Barroso (apud DOURADO, 2007).

O conceito de regulação, em que pesem os diferentes significados possíveis, pode ser utilizado “para descrever dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”. (p. 13).

A dimensão significativa da política educacional: sua relação com os desafios do processo de mudança em um mundo globalizado no qual a dimensão econômica é tomada como marco referencial das políticas sociais. Como mudar a escola, como mudar a prática pedagógica, está no centro do debate sobre inovação como política educacional. Trata-se de um problema enigmático, visto que as iniciativas de inovação

empreendidas pelas reformas educativas não encontraram respostas plenamente satisfatórias e, menos ainda, definitivas. (GARCIA, 2005)

Dessa forma, o estudo busca junto aos atores e neste caso, colaboradores evidenciar as ações que têm orientado e pautado as ações docentes diante do processo de inserção de alunos com TEA no contexto de salas de aulas regulares e de que forma as transformações são possíveis. Tendo em vista que *a “ênfase em modelos de reforma educativa de cima para baixo tem reforçado a tendência de atribuir aos agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma materializada nas diretrizes da política educacional.”* (FARIAS, 2005 p.5) Assim, entendemos como fundamental o protagonismo do professor, pois a implementação e efetivação de qualquer Política Educacional perpassa pela essencialidade do trabalho docente.

As iniciativas de reforma educativa ensejadas nessas três décadas caracterizam-se por subestimar o potencial da escola no processo de mudança, sendo percebida apenas como uma unidade administrativa, um prolongamento da administração central. (FARIAS, 2005 p. 6)

Cabe destacar que as reformas educativas alicerçadas na Políticas Públicas Educacionais são estabelecidas na maioria das vezes de modo arbitrário, ou seja, sem o consenso ou envolvimento dos educadores, os principais agentes da mudança. Dessa forma, eles são apenas solicitados a implementar as inovações, sendo que na maioria dos casos sequer contam com as condições materiais e intelectuais para pôr em prática o que é exigido. (FARIAS, 2005)

Em suas palavras:

As estratégias de inovação pedagógica implantadas afetam a escola em seus aspectos organizacionais e simbólicos, sobretudo os professores que atuam no ensino fundamental, pois elas incidem diretamente sobre a prática pedagógica. (FARIAS, 2005 p.7)

Os processos inclusivos tem se expressado através de reformas de ensino, concebidas como estratégia na busca de eficiência e equidade, levando em conta as novas demandas econômicas que se delineiam no mundo em globalização. Paradoxalmente, a reforma educacional que se desenrola a partir de então enfatiza o conhecimento como a nova fonte de riqueza das nações, correlacionando crescimento

econômico, equidade social e realização pessoal dos indivíduos. Para Coraggio (1998) a educação, postulada como área estratégica para o desenvolvimento socioeconômico em tempo de mercado internacional e competitivo, torna-se um novo consenso mundial traduzido na política educacional caracterizada pela expressão para todos (apud GARCIA, 2005, p.62).

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e assim, comprometendo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometendo-nos a fazer a mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiência, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (Declaração de Incheon, educação 2030)

Assim, os conceitos discutidos por Garcia (2005), nos conduzem a uma reflexão fundamental de que todas as ações inovadoras propostas para as Políticas educacionais são pautadas primordialmente em aspetos econômicos:

A decisão de adotar uma inovação não ocorre despretensiosamente; ela responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos. Como política educacional pública uma inovação se constitui, fundamentalmente, a partir de uma ação induzida pelo Estado. (GARCIA 2005, p. 63)

O estado, por sua vez, através de uma intervenção (direta ou indireta) do Poder Público, propõe inovações que traduzem interesses resultantes de um processo de negociação, contestação e disputa entre diferentes grupos (FARIAS, 2002).

Assim a característica da descontinuidade das ações em prol da educação brasileira constitui-se, como um dos maiores males da política educacional do país. Neste sentido, Garcia destaca que a cada período governamental, nas várias instâncias de poder, programas e propostas são abandonados sem o devido cuidado em avaliar seus êxitos e fracassos.

No cenário contemporâneo, exige-se cada vez mais que as pessoas inovem, mudem. Mudar assume assim o significado de uma tarefa complexa e exigente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente as situações novas que emergem. Do professor exige-se que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua profissionalidade. (GARCIA 2005 p. 65)

Entretanto, as reformulações das políticas educacionais não garantem inovações significativas nos sistemas educacionais, para tanto são fundamentais garantias formais e informais para que os docentes atualizem constantemente suas capacidades e competências. Nestas garantias recursos como tempo, apoio e financiamento são aspectos fundamentais, pois enfrentar as mudanças exige dos docentes capacidade emocional, disposição e motivação para aprender. (HERNANDEZ,2006) Portanto, inovações só serão possíveis quando não só as políticas públicas educacionais forem reformuladas, mas sim quando o professor for considerado um dos principais autores destas mudanças, garantindo seu tempo de planejamento primeiramente, além de subsídios e condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação inovadora.

2.2 UM BREVE HISTÓRICO POLÍTICO SOBRE OS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Inicialmente com a Constituição Federal delineiam-se alguns princípios com relação à integração social das pessoas com deficiência, no âmbito educacional foi disposto o seguinte: “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988 s/p).

Complementando a constituição Brasileira de 1988 a lei nº7.853 de 1989 salienta que o apoio às pessoas com deficiência deve ser viabilizada através do poder público a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa, através da estimulação precoce e do atendimento a todos os níveis e modalidades através de Escolas Especiais, referentes a rede pública de ensino (PAVÃO, 2019, p. 17).

Neste sentido, as políticas educacionais acerca da Educação Especial eram relativas basicamente de forma exclusiva a Rede Pública de ensino, o que nos leva a refletir sobre uma possível segregação sociocultural em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta segregação gerou concepções arraigadas presentes até hoje em nossa sociedade de que estes alunos não devem em sua maioria pertencer às classes regulares de ensino, principalmente, nas escolas da rede

privada de ensino, o que de fato se consolida quanto a representatividade deste público nestas instituições.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular ensino. Essa conferência estabeleceu também o princípio das escolas integradoras, que deveriam propiciar a interação entre os pares, para que os estudantes aprendessem juntos e se adaptarem aos estilos e ritmos dos colegas. (PAVÃO 2019, p.17).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 justifica através da democracia a importância da integração escolar, definida como “processos de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994 p.8).

Ademais, pode se dizer que a o projeto de inclusão escolar ganhou força a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 em seu 4º artigo inciso III, que dispôs: “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino”. (PAVÃO 2019, p. 17).

Entretanto, o termo preferencialmente tornou opcional esta inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, o que em alguma medida garantiu a manutenção dos mesmos nas então chamadas classes especiais iniciadas a partir da Constituição de 1988.

Assim, é fundamental sinalizar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, constituindo-se como o principal marco das Políticas Educacionais inclusivas no Brasil. Pois, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, no artigo 2º, determinam que: “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1).

Sendo assim, as diretrizes representam um avanço em relação a própria LDB/96 que preconiza em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às

suas necessidades. Entretanto, em seu artigo 58, ao afirmar que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, causa uma ambiguidade a partir do termo “preferencialmente”, uma vez que abre a possibilidade dessas pessoas serem educadas em ambientes segregados de ensino.

Nessa direção,

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, estando em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma educação inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BAPTISTA, 2009 p. 226).

Vale destacar, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, lançada em 2008, possui um aspecto crucial referente à definição do público alvo da Educação Especial, assegurando a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular. Neste sentido, a Política salienta que em seu processo de escolarização, necessitarão de serviços e recursos especializados para terem acesso ao currículo, conduzindo à necessidade de transformação da prática pedagógica na educação básica (BAPTISTA, 2009). Dessa forma, a LEI nº13.146 de 2015 em seu capítulo IV no artigo 28/II destaca a importância do aprimoramento dos sistemas educacionais, com o objetivo de garantir condições de acesso, permanência participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço a diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas. (MANTOAN, 2006 p. 40).

Segundo Coll (1994, p.103) “a atividade do aluno que está na base do processo de construção do conhecimento está inscrita de fato no domínio da interação ou interatividade professor/ aluno”.

Nessa perspectiva, para esse autor os processos escolares de ensino e de aprendizagem possuem três vértices, primeiro, o aluno que atua diretamente nesses processos; segundo, o objeto de conhecimento que constitui o conteúdo da aprendizagem, e não menos importante o professor que age a favor do aprendiz dos alunos, ou seja, possui o papel de mediador na construção de conhecimentos. Assim, a função educacional do adulto não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades, mas também está presente em construções posteriores, pois a iniciativa de começar e de manter a interação depende fundamentalmente das formas de mediação propostas pelos adultos (COLL, 1994).

Logo, observamos a necessidade de pensar formas mais “apropriadas” de intervir nesse processo de modo significativo, na medida em que o número de matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro autista na escola regular tem sido cada vez mais expressivo.

Trata-se de uma nova visão sobre o aluno, a partir de suas reais possibilidades em aprender, por outro, uma possibilidade que se assume o aluno como centro da aprendizagem, respeitando suas necessidades educacionais, numa relação dialógica com o professor. (FREITAS, 2008, p.15).

Entretanto, o contexto da educação na perspectiva inclusiva, não admite mais discussões sobre sua viabilidade, mas sim, sobre as demandas que esta nova realidade implica, no sentido de construir estratégias e novas formas de estruturar o ensino e a ação docente, baseados nos princípios da diversidade e do direito à aprendizagem.

Na perspectiva de qualificar as práticas já em andamento e avançar na busca pela educação de qualidade, em 2014 é publicado o Plano Nacional da Educação – PNE 2014 - 2024. Neste plano, a meta 4, volta-se exclusivamente aos estudantes público-alvo da educação especial e estabelece os direitos fundamentais visando a meta 48, igualdade de oportunidade no que se refere aos processos educativos. Conforme redação que segue: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

Dessa forma, a cultura da educação na perspectiva inclusiva consiste em um conjunto de ações e reflexões que se efetivam na perspectiva de uma educação plural e democrática. Implica [re]significar os entendimentos sobre escola e educação e permitem compreender cada estudante como único (MANTOAN, 2008). Considerando que as próprias Diretrizes na Educação Básica reconhecem que nem sempre as estratégias conhecidas pelos professores de sala de aula regular são suficientes para auxiliar os estudantes que em apresentam dificuldades em algum momento de sua escolarização, necessitando de apoio individualizado para que estes possam ter acesso ao currículo (MANTOAN, 2008).

Entretanto, a **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012** lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução não aborda especificamente aspectos relativos à educação, além da garantia como direito ao acesso e matrícula. Cabe destacar que a formação dos professores para desempenhar tal função é citada de modo bastante amplo no 2º Art.: “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, s/p).

Contudo, apenas o incentivo à formação dos profissionais não é suficiente para que haja de fato uma qualificação neste sentido. Considerando a complexidade das manifestações e, especificidades, do transtorno, faz se necessário a garantia de tempos/espacos formativos, para a qualificação docente acerca dos processos inclusivos destes alunos, que vale destacar, não estão garantidos por esta política.

2.3 REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO EMERGENTE DA INCLUSÃO

Nesta busca por [re]significar o contexto inclusivo da escola evidenciamos que, abordar os contextos emergentes implica reconhecer as mudanças que o processo educativo tem sofrido nas últimas décadas. Nessa direção, é possível reconhecer fatores externos que interferem diretamente nas ações educativas e também as reflexões que reconfiguram estes espaços educativos. Partindo deste entendimento,

os contextos emergentes contemplam um conjunto de características que demandam dos professores e gestores novos olhares e ações (BOLZAN, 2016).

Neste sentido, entendemos a perspectiva inclusiva da educação como um contexto emergente, pois a inclusão implica compreender sentidos, significados, habilidades e demandas diferenciadas a partir da lei LEI nº13.146 de 2015, já mencionada e instituída como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência na qual em seu capítulo IV artigo 27 proclama:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015 p. 19).

Sendo assim, é possível evidenciar que a lei da inclusão abordou de modo bastante específico a questão do máximo desenvolvimento possível da pessoa com deficiência no sistema educacional, aspecto não mencionado na lei Nº 12.764 (2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, explicitada anteriormente. Ou seja, as políticas públicas para alunos com TEA muito recentemente proclamaram a inclusão educacional como uma possibilidade de desenvolvimento máximo e não apenas como a necessidade de garantia de acesso através da matrícula na escola regular.

Por isso, entende-se que pesquisar sobre a constituição do sentido pelo professor nas formações ofertadas nas Políticas de Educação Inclusiva envolvendo alunos com autismo, demanda considerar essa realidade e o seu processo histórico, com sua heterogeneidade, suas lacunas, suas contradições e, ao mesmo tempo, suas possibilidades de superação. Há que se considerar as dualidades e supostas incoerências das significações vividas nessa história, caso contrário, poder-se-ia incorrer no erro de atribuir tão somente a subjetividade do professor à responsabilidade pelo sucesso ou não das concretizações das Políticas de Inclusão. (PEREIRA, 2016 p. 79).

Esta afirmativa da autora nos remete a uma importante reflexão sobre o trabalho docente nos contextos emergentes, tendo este estudo como foco os desafios da docência com estudantes com deficiência diante das legislações e atribuições designadas ao professor muitas vezes sem a formação e amparo necessários às delicadas especificidades que o transtorno (TEA) requer. A perspectiva inclusiva da

escola é como um quebra-cabeças, o qual todas as peças são essenciais e precisam encaixar-se para formar o conjunto. Percebemos que os processos inclusivos na escola necessitam do engajamento e colaboração de todos os envolvidos. Precisamos desmistificar o sucesso da inclusão como responsabilidade do professor regente, pois desta forma continuaremos por fazer de conta que as escolas estão incluindo seus alunos.

Assim, podemos considerar que, na especificidade da atividade do professor dos alunos com TEA, a ruptura entre sentido e significado vem se constituindo na sobreposição e nas inter-relações dos movimentos pedagógicos instituídos para as respostas à imediaticidade. Podemos ainda inferir que tal ruptura se apresenta nos movimentos relacionados às Políticas de Educação Inclusiva e suas incoerências, incluindo as políticas específicas para a educação escolar de alunos com diagnóstico de autismo. (PEREIRA, 2016 p.49).

Nesta perspectiva, na estrutura das significações sociais envolvidas nos processos formativos dos docentes de alunos com TEA, caberá também elucidar possíveis dualidades e incoerências na compreensão do transtorno e por conseguinte das possibilidades-impossibilidades na construção de práticas no âmbito escolar (PEREIRA, 2016).

Assim, Oliveira 2017 salienta em sua tese que o estudo de Höher-Camargo e Bossa (2009) expôs que são raras as investigações encontradas na área da psicologia sobre inclusão de crianças com autismo na escola regular. Além disso tais autores:

Enfatizam também que é urgente a realização de mais estudos envolvendo crianças em idade pré-escolar, em razão de ser nessa época que as crianças têm suas primeiras experiências com pares fora do ambiente familiar e recreativo. Outro elemento destacado é a desmistificação, por meio de pesquisas, relacionada à incapacidade de interação das crianças com autismo (OLIVEIRA, 2017 p.53).

Portanto, os contextos emergentes caracterizam-se pelos desafios e as possibilidades que emergem do panorama educacional contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente (BOLZAN, 2017). Essas transformações no caso da perspectiva inclusiva devem modificar a cultura escolar e reestruturar o trabalho de quem atua no contexto escolar, para que seja possível focar nas possibilidades.

Nesta direção, a dimensão significativa da política educacional e sua relação com os desafios do processo de mudança em um mundo globalizado no qual a dimensão econômica é tomada como marco referencial das políticas sociais. Como mudar a escola, como mudar a prática pedagógica, está no centro do debate sobre inovação como política educacional. Trata-se de um problema enigmático, visto que as iniciativas de inovação empreendidas pelas reformas educativas não encontraram respostas plenamente satisfatórias e, menos ainda, definitivas. Nas palavras do autor:

A decisão de adotar uma inovação não ocorre despretensiosamente; ela responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos. Como política educacional pública uma inovação se constitui, fundamentalmente, a partir de uma ação induzida pelo Estado. (GARCIA 2005, p. 63).

O estado, por sua vez, através de uma intervenção (direta ou indireta) do Poder Público, propõe inovações que traduzem interesses resultantes de um processo de negociação, contestação e disputa entre diferentes grupos (FARIAS, 2002). Assim, a característica da descontinuidade das ações em prol da educação brasileira constitui-se, como um dos maiores males da política educacional do país. Neste sentido, Garcia destaca que a cada período governamental, nas várias instâncias de poder, programas e propostas são abandonados sem o devido cuidado em avaliar seus êxitos e fracassos.

No cenário contemporâneo, exige-se cada vez mais que as pessoas inovem, mudem. Mudar assume assim o significado de uma tarefa complexa e exigente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente as situações novas que emergem. Do professor exige-se que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua profissionalidade. (GARCIA 2005 p. 65).

Contudo, o que se percebe no âmbito da educação inclusiva, foco deste estudo, e se mostra como algo relativamente novo no contexto de trabalho dos professores, marcando uma década de ações efetivas nas escolas comuns. A realidade explicita que os professores de classes regulares se sentem frágeis diante desta demanda, exigindo dos sistemas de ensino espaços formativos para as discussões sobre suas práticas pedagógicas. Pois, as experiências cotidianas têm mostrado que mesmo que os estudantes com deficiência tenham garantido a sua matrícula na escola comum,

há resistência e práticas fragmentadas refletem grandes limitações nos processos de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Inicialmente, vale destacar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba diferentes condições que afetam o desenvolvimento neurológico em três aspectos que podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente (VARELLA, 2014). Estando em uma das cinco categorias incluídas nos Transtornos Globais do Desenvolvimento TGD, sendo que de acordo com o DSM-5¹(2014):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com os Transtornos do Neurodesenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. (2014, p. 31).

Assim, salientamos uma conceitualização atual do autismo, entretanto como destaca Schmidt (2014) já em 1943 aconteceram as primeiras publicações do então chamado “distúrbio autístico do contato afetivo” de autoria do psiquiatra austríaco Leo Kanner que descreveu o caso de 11 crianças que apresentavam características diferentes das demais, principalmente quanto a incapacidade para relacionamentos com pessoas e situações, desde o início da vida.

A frieza afetiva, descrita inicialmente por Kanner, levou a uma culpabilização desses pais durante pelo menos duas décadas. Nas décadas de 1950-1960, o psicólogo Bruno Bettelheim cunhou o termo "mães-geladeira" para ilustrar a ideia de que o autismo era originado pela indiferença da mãe em relação à criança. (SCHMIDT, 2014 p.287)

Contudo, “Kanner concluiu que o autismo era ocasionado de uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as

¹ DSM V- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição. Elaborado pela associação americana de psiquiatria.

peças”, portanto uma característica que nasce com o indivíduo. “As descrições de Asperger² (1944) são na verdade mais amplas que as de Kanner, ressaltando a dificuldade das crianças em fixar o seu olhar durante situações sociais, mas fez ressalvas sobre a presença de olhar periférico e breve”. (BOSA, 2002, p. 25).

Sendo assim, 36 anos após as primeiras considerações sobre o autismo evidenciamos outro marco importante no ano de 1979, quando o psiquiatra inglês Michael Rutter propôs quatro critérios para a definição desta condição, evidenciando o atraso social, os problemas de comunicação, os comportamentos incomuns e o início antes dos 30 meses de idade. (SCHMIDT, 2014 p.287).

Dessa forma, com o passar do tempo o conceito de autismo foi se modificando, e com base em novos estudos as novas definições alteraram as concepções de causas, diagnóstico, bem como, grau de severidade. O DSM 5 foi o primeiro documento oficial a redefinir o diagnóstico do autismo, a criação deste diagnóstico único ocorreu após muitas discussões entre pesquisadores, médicos e cuidadores de que diversos distúrbios do desenvolvimento na verdade compartilhavam dos mesmos sintomas e se diferenciam apenas pela intensidade com que estes traços se apresentam em cada indivíduo, elaborando assim o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme podemos evidenciar (Cartilha autismo, 2021)

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual. (DSM 5 2014, p.32).

Assim, como destaca Schmidt (2014) o autismo passa de uma síndrome considerada rara a ocupar o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento mais comuns, superando inclusive malformações congênitas e Síndrome de Down.

² Essa síndrome caracterizou-se como um Transtorno de desenvolvimento que afeta a capacidade de se socializar e de se comunicar com eficiência, considerada com maior adaptação funcional, como salientou Asperger em seus estudos.

Não faz muito tempo, o autismo era considerado condição rara, que atingia um em cada 2 mil crianças. Hoje, as pesquisas mostram que uma em cada cem crianças pode ser diagnosticada com algum grau de espectro que afeta mais os meninos que as meninas. Em geral, o transtorno se instala nos três primeiros anos de vida, quando os neurônios que coordenam a comunicação e os relacionamentos sociais deixam de formar as conexões necessárias. (VARELLA, 2014, s/p).

A cartilha do autismo (2021) menciona que “o TEA atinge 1 pessoa a cada 54 e uma proporção de 4 meninos para cada 1 menina, segundo documento do CDC de 2020”, enfatizando o desconhecimento do exato motivo dessa diferença de incidência entre os sexos (MORAL *et al*, 2021, p.18)

As causas do autismo ainda são desconhecidas, assim como o funcionamento cerebral dessas pessoas, mas as pesquisas na área são cada vez mais intensas. Acredita-se que as causas sejam multifatoriais, possivelmente relacionadas a aspectos genéticos e agentes externos que desempenham um papel chave nas causas do transtorno. De acordo com a Associação Médica Americana, as chances de uma criança desenvolver autismo por causa da herança genética é de 50%, sendo que a outra metade dos casos pode corresponder a fatores exógenos relacionados ao meio.

Ademais, não existe cura ou um modelo de tratamento padrão para o TEA, considerando que se trata de um transtorno amplo, se faz necessário um programa precoce, envolvendo uma ação coordenada de vários profissionais, envolvendo diferentes áreas do conhecimento de modo a focalizar nas potencialidades. (SCHMIDT, 2014). Assim, o transtorno pode ter associado algum outro transtorno, ou seja, comorbidade que podem gerar ou alterar as necessidades de tratamento à medida que interferirem no desenvolvimento. De tal modo, não existe tratamento para o autismo, mas sim para as sintomatologias e comorbidades.

Portanto, parece não existir um tratamento único que dê conta das diferentes demandas em casos de autismo, mas tratamentos que podem ser úteis para determinada criança em um determinado período do desenvolvimento e contexto da vida familiar. (SCHMIDT, 2014 p.297).

Considerando as especificidades, a complexidade que circundam o Transtorno do Espectro Autista e a gama de variações manifestadas no comportamento de cada criança, evidencia-se o quanto desafiador é para os professores o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, além da socialização/interação destes alunos no contexto escolar, situações estas que demandam uma grande variedade de

habilidades profissionais que buscamos com esta pesquisa construir subsídios teórico/ práticos que contribuam com este desafio vivenciado diariamente.

A intervenção a ser utilizada no tratamento do autismo deve ser selecionada com base na avaliação do perfil que a criança apresenta naquele momento, com base nos pontos fortes e fracos das áreas social, comportamental e de linguagem. (SCHMIDT, 2014, p. 297)

Sendo assim, comportamentos de irritabilidade (choro, gritos, agitação) podem ser uma tentativa de comunicação e protestos a mudanças súbitas, as quais desorganizam o comportamento dessas crianças que tendem a aderir às rotinas como inflexíveis. Nesse sentido, Höher e Bosa (2012), contribuem destacando que:

Outra possível explicação para a maior frequência de comportamentos de impulsividade, irritabilidade e reações negativas na sala de aula pode ser o excesso de estimulação social nesse contexto (barulhos e conversas em um pequeno espaço). Dawson e Lewy (1989), com base em seu modelo de hipersensibilidade sensorial, colocam que as interações sociais com crianças com AU podem ser dificultadas por um aspecto central: o ser humano é uma fonte rica em estímulo (visual, auditivo e tátil), cujo impacto na criança com AU pode ser a sobrecarga sensorial. As "pausas" na interação, muitas vezes percebidas como uma "rejeição" à aproximação do outro, seriam uma forma de se restabelecer dessa sobrecarga de estimulação (p.321).

Dessa forma, tendo em vista uma intervenção precoce, apropriada e intensiva é capaz de promover uma significativa melhora na perspectiva de crianças pequenas com o transtorno, pois quanto mais cedo ocorre o diagnóstico e o início das intervenções multiprofissionais maiores as probabilidades de avanços. “As abordagens mais utilizadas para atingir essas metas têm sido as intervenções psicoeducacionais” (SCHMIDT, 2014 p. 297). O estudo de Schmidt (2014) converge com as problematizações e destaques de Höher (2007) ao afirmar que:

[...] há um consenso no que diz respeito à ideia de que o sucesso da constituição psíquica do indivíduo depende, prioritariamente, do processo de socialização. A interação com pares não fornece apenas experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas é fundamental para o autoconhecimento e para a compreensão do self. Para crianças com autismo, o convívio com outras crianças da mesma faixa etária pode trazer resultados positivos, pois favorece a estimulação de suas capacidades interativas, impedindo-as de se isolarem continuamente. (apud OLIVEIRA p. 52).

Dessa forma, os companheiros representam uma fonte de relações imprescindível, provendo um contexto adicional único e poderoso que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (CASTRO, MELO, & SILVARES, 2003 apud BOSA e HÖHER, 2007). Todavia, a criança com TEA necessita de períodos sozinha e essa sua preferência da criança não deve ser compreendida como um isolamento proposital, mas sim como a dificuldade em compreender a forma usual de interpretar e corresponder ao que lhe é solicitado. (HÖHER e BOSA 2012) Como os autores destacam em seu estudo realizado com crianças em idade pré-escolar atividades que requerem altos níveis de simbolização tendem a desencadear reações mais desadaptativas, havendo a necessidade de adaptações nas intervenções pedagógicas para atividades com menor demanda simbólica. Entretanto, não quer dizer que o jogo simbólico não seja apresentado e explorado com crianças autistas, mas sim que o trabalho pedagógico integrador deve adaptar-se para transformar as limitações, tendo sempre em vista o maior envolvimento da criança com autismo com as outras crianças na sala de aula, respeitando os seus momentos de “isolamento”. (HÖHER e BOSA, 2012). Para essas autoras, a criança:

[...] necessita destas "pausas" na interação para se restabelecer da sobrecarga de estímulos e da demanda social que naturalmente é maior no ambiente de sala de aula, devido à área reduzida, à proximidade entre as crianças e à natureza das atividades. Antecipar ações e o anúncio de mudanças de rotina, atividades ou contextos podem ser úteis para evitar a desorganização do comportamento frente ao desconhecido. Portanto, é de fundamental importância o conhecimento acerca das particularidades no desenvolvimento destes indivíduos e o nível evolutivo da criança para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem suas habilidades, garantindo a efetiva inclusão das crianças com AU. A partir da constatação de que o pátio melhor favorece a expressão da competência social da criança com AU, aponta-se a necessidade de estudos que investiguem mais especificamente quais os fatores desse contexto que melhor promovem a interação com pares. Da mesma forma, novos estudos são necessários para identificar fatores que favorecem a competência social na sala de aula e o papel do professor nesse processo (p.322).

Considerando as necessárias pausas tanto com relação aos estímulos quanto as interações sociais é importante que o professor inclua no seu planejamento pedagógico um tempo para que o aluno com autismo usufrua de áreas de relaxamento, tendo em vista que as visitas a espaços tranquilos ajudam a prevenir a sobrecarga sensorial, reduzindo a angústia e ansiedade. (OLIVEIRA, 2021)

Portanto:

para garantir este estado de calma, Mcalliste e Maguirre (2012) sublinham que o ambiente de fuga deve ser tranquilo e silencioso, sendo um lugar essencial para que a criança autista tenha tempo para “recarregar suas baterias” se estiver cansada ou se acalmar caso se sinta angustiada. (OLIVEIRA, 2021, p. 57)

Desse modo, novas pesquisas sobre práticas inclusivas são fundamentais, pois, o fato de existirem poucos estudos sobre a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino, parece refletir a realidade de não haver o desenvolvimento de ações que favoreçam a acolhida e o processo de inclusão dessas crianças no contexto escolar. Assim, os autores problematizam que ao invés de propor uma inclusão na qual se muda o foco do indivíduo para a escola, tenhamos na realidade uma integração, de modo que as pessoas com deficiência possam frequentar escolas comuns. Entretanto, estas têm seus currículos e metodologias centradas em indivíduos considerados “normais” (HÖHER e BOSA, 2009).

Assim, Jordan (2005 apud HÖHER e BOSA, 2009) salienta a necessidade de orientação aos professores, pois é a falta de conhecimento a respeito dos transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente as necessidades de seus alunos com autismo. Compartilhamos da consideração de que é de suma importância o conhecimento acerca das particularidades no desenvolvimento de indivíduos com TEA e o nível evolutivo da criança para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem suas habilidades, objetivando a efetiva inclusão das crianças com autismo.” (HÖHER e BOSA, 2012). Optar pela inclusão escolar precocemente proporciona expandir o repertório de capacidades do sujeito, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e interação entre pares, evitando o isolamento sistemático dessa criança (SANINI e BOSA, 2012).

Neste sentido, a pesquisa volta-se para a oportunidade de identificar fatores que favoreçam o seu desenvolvimento, e, de certa forma, qualifiquem as primeiras interações do aluno com transtorno do espectro autista, estimulando suas capacidades interativas através do processo de socialização da criança no seu ingresso ao contexto escolar. Tal perspectiva contribui para o desenvolvimento de sua competência social. Vale destacar que a expressão competência social se refere ao conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, ou seja,

são os recursos utilizados pela criança diante de desafios, contextos e situações sociais.

Sendo assim, a interação entre pares é um dos momentos mais ricos e propícios para estas aprendizagens. “A importância da interação social reside na noção de que essa habilidade é a base do desenvolvimento infantil e, por conseguinte, está implicada nos processos de desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem” (ALMEIDA, 1997 apud SANINI, BOSA 2012, p. 100). Portanto, as oportunidades que as experiências escolares proporcionam contribuem significativamente para o avanço do desenvolvimento das capacidades de socialização e interação das crianças com TEA.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS

Em consideração a temática apresentada e as questões de pesquisa levantadas, optou-se, portanto, em trabalhar com uma abordagem qualitativa. Essa abordagem nos permite focar os processos de ensino e de aprendizagem, diante da perspectiva inclusiva na escola. Levando em conta, assim, não apenas dados quantitativos dos alunos matriculados, mas sim toda complexidade que circunda o contexto escolar ao matricular e receber alunos com Transtorno do Espectro Autista em turmas regulares de ensino.

Duarte (1998) destaca que *“a seleção de dados pertinentes é uma característica básica da pesquisa qualitativa e que seu valor não reside neles mesmos, mas nos fecundos resultados a que podem levar”* (SUASSUNA, 2008 p.8).

Neste sentido, Martins salienta que:

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção a generalização. (2006, p. 58).

Assim, na abordagem qualitativa, o pesquisador elenca indagações que vão sendo exploradas no decorrer do próprio desenvolvimento da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, buscando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Desse modo, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizadoras no confronto com a realidade estudada (SUASSUNA, 2008).

Dessa forma, as questões balizadoras do estudo partem das evidências através da proposta de um estudo com cunho narrativo, pois uma abordagem desta natureza implica na compreensão do processo de transformação pela qual os sujeitos da investigação estão envolvidos (BOLZAN, 2002). O que é de grande importância nos estudos que envolvem a área da educação, pois

Educadores estão interessados em vidas. Vida, pegando emprestada a metáfora de John Dewey, é Educação. Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as

atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e as estruturas e no como eles estão unidos para aprender e ensinar. (CLADININ e CONNELLY, 2014, p.22).

Sendo assim, este estudo tem como base justamente as vidas, aprendizagens, comportamentos e pensamentos diferentes. Levando em consideração a complexidade dos desafios enfrentados por educandos e educadores nos processos que objetivam ações inclusivas diante das políticas públicas³ desenvolvidas até o momento vislumbrando os processos inclusivos, torna-se essencial compreendermos as transformações geradas no contexto escolar a partir da matrícula de alunos com TEA em classes regulares de ensino. Bem como, as possíveis ações coletivas capazes de qualificar esta perspectiva inclusiva, tendo em vista que há uma década esta tem sido uma nova realidade das instituições escolares. Pois, “à medida em que pensamos sobre a aprendizagem, a escola, ou sobre uma política em particular, há sempre uma história, que está mudando e sempre encaminhando-se para outro lugar” (CLANDININ e CONNELLY, 2014, p. 22).

Nessa perspectiva, exploramos como abordagem metodológica a sociocultural narrativa. Esta abordagem é definida, além de um estudo qualitativo, como uma pesquisa que:

[...] comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo”, sendo que “por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades docentes [...]”. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência. A investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes [...] constituindo-se numa comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes. (BOLZAN, 2006, p. 386).

A abordagem sociocultural narrativa que *“se caracteriza pela compreensão dos processos de desenvolvimento do homem, especificamente, a formação sociocultural, considerando-o na sua integralidade”* (Bolzan 2021, p.11). Portanto, o aspecto principal através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um

³ Decreto Nº 7.611 / 2011 que traz orientações mais generalistas garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes (FREITAS, 2000 apud BOLZAN, 2009). Pois, ao contarmos uma história ou narrarmos fatos, possibilitamos a construção de novos sentidos e interpretações daqueles que dela participam (BOLZAN, 2021).

Vale destacar que nunca ficou tão claro e evidente o contexto experiencial que vivemos como atualmente, pois, a pandemia da Covid 19⁴ mudou tudo de lugar e trouxe à tona muitas reflexões sobre os processos de escolarização das crianças, em especial, aquelas que são população foco da educação especial.

Dessa forma, na primeira etapa nosso estudo contou com a participação dos professores que atuam em nível pré-escolar e primeiro ano do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino em uma EMEF, tendo em vista que são os principais envolvidos nos processos de recepção e acolhida dos alunos com TEA. Suas contribuições decorrem de narrativas promovidas em reuniões, nas quais buscamos problematizar os desafios docentes vivenciados diante da acolhida/adaptação de alunos autistas. Incentivando-os a refletir e dialogar sobre seus saberes e fazeres diante dos processos inclusivos, para assim identificarmos as principais dificuldades vivenciadas em diferentes situações no contexto escolar.

Neste sentido, estas reuniões forneceram subsídios para elencarmos e discutirmos no grupo elementos e estratégias que contribuam com as ações de acolhida de alunos com TEA no contexto escolar. Estas ações se constituem como forma de qualificar as interações iniciais estabelecidas entre as crianças e demais envolvidos. Assim, através das narrativas e contribuições dos docentes envolvidos no decorrer das reuniões realizadas, foram elencados as principais indagações e desafios, e assim realizamos nosso último encontro do grupo com participação do professor pesquisador Carlo Schmidt, a fim de proporcionar uma rica discussão sobre o tema e explorarmos questões mais pontuais e específicas acerca dos desafios enfrentados no retorno destes alunos ao contexto escolar após um longo período de ensino remoto em virtude da pandemia que vivemos.

⁴ Covid 19- Uma pandemia enfrentada no ano de 2020/2021 que gerou a necessidade de isolamento social como medida de enfrentamento a disseminação do novo Coronavírus, impedindo-nos de conviver com as crianças e conhecer suas necessidades. A busca ativa para conhecer os estudantes, neste período, ocorreu por meio de ações virtuais (whatsapp, telefonema, videoconferência e em alguns outros casos, visitas às residências desses estudantes).

Acreditamos que as narrativas se constituíram como oportunidade para explorar elementos e questionamentos relativos à compreensão dos profissionais acerca do TEA e de toda sua complexidade diante das diferentes manifestações, considerando a amplitude do transtorno; assim, poderemos refletir acerca dessas contribuições e elaborar princípios orientadores para o acolhimento de crianças com TEA para a escola.

Assim, podemos dizer que é importante, na utilização da abordagem narrativa, que todos os participantes tenham voz, pois a narrativa é um processo de colaboração que favorece a explicação e a re-explicação das histórias, à medida que a investigação avança. Ao começar a viver o processo de investigação, o pesquisador tem que estar consciente de que estará sendo construída uma relação em que todas as vozes precisam ser ouvidas. Portanto, os participantes precisam ter espaço para explicitar seus pensamentos e contar suas histórias, sendo fundamental dar-lhes valor e autoridade. (ARNAUS, 1995 apud BOLZAN 2002 p. 75).

Nesta perspectiva, a pesquisa narrativa compõe-se como uma forma de compreender a experiência, sendo um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes e que ao longo do tempo o pesquisador mergulha nesta interação com os múltiplos eus, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver, contar, reviver e recontar as experiências narradas nos âmbitos individual e social. (CLADININ e CONNELLY, 2014).

3.2 TEMÁTICA DA PESQUISA:

Estratégias e mediações docentes para qualificar a acolhida de alunos com TEA na escola.

3.3 PROBLEMA DA PESQUISA:

Que mediações e estratégias docentes são capazes de qualificar a acolhida de alunos com TEA na escola?

3.4 OBJETIVO GERAL

Compreender os desafios que estão representados nas mediações pedagógicas desenvolvidas em classes inclusivas de estudantes com Transtorno do

Espectro Autista, a fim de construir colaborativamente princípios capazes de favorecer as interações e acolhida de crianças em idades de 4 a 7 anos no contexto escolar.

3.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as concepções dos professores acerca do Transtorno do Espectro Autista.
- Identificar as manifestações docentes acerca dos vínculos afetivos com as crianças com TEA no contexto pré-escolar e 1ºano E.F.
- Reconhecer os desafios docentes ao receber e adaptar alunos com TEA na escola.
- Identificar dimensões/princípios capazes de favorecer a acolhida de alunos com TEA na escola
- Elaborar colaborativamente estratégias capazes de qualificar a acolhida e as interações dos alunos com TEA no contexto pré-escolar e 1ºE.F.

3.6 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando que esta pesquisa é aplicada/implicada no contexto escolar de trabalho do pesquisador/ profissional contextualizamos que a escola na qual se desenvolveu o estudo foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que integra a Rede Municipal de ensino de Santa Maria e fica localizada nas proximidades da região central da cidade, atendendo a alunos em sua maioria dos bairros próximos (Vila Bilibiu, Km 3, São José, Beco da tela). O corpo discente da instituição é formado por duzentos e seis (206) alunos no turno da tarde e cento e setenta e nove (179) no turno da manhã. Totalizando treze turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais e outras seis turmas de Anos Finais. Em sua maioria, são crianças oriundas de famílias de nível econômico médio e moradores nas proximidades da escola. Destes, cinco alunos com diagnóstico de TEA. O corpo docente é formado por 29 (vinte e nove) professores, todos habilitados e sua maioria especialistas com cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado para suas devidas funções. A escola possui dez salas de aula e uma sala de Atendimento Educacional Especializado.

3.7 COLABORADORES DA PESQUISA

O estudo contou com a participação dos professores envolvidos no processo de recepção e acolhida dos alunos com TEA na escola, sendo elas duas regentes das turmas de pré-escola A e B e duas regentes das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que a matrícula de alunos ocorre em sua maioria nestas etapas de ensino. Além das professoras regentes contamos com a participação da educadora especial da instituição que atua também como psicopedagoga do PRAEM (Programa de Atendimento Especializado Municipal).

O convite para participar desta investigação foi lançado em um encontro virtual no qual a pesquisadora apresentou em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa com a presença da equipe diretiva da escola, dessa forma, todos os docentes envolvidos se dispuseram a participar do estudo.

As colaboradoras contribuíram com suas impressões, entendimentos e vivências acerca da recepção e acolhida de alunos com TEA no contexto escolar. Para identificar as professoras que colaboraram com a pesquisa utilizamos nomes de flores para identificá-las, pois a característica mais marcante da escola é a variedade e beleza das flores nos jardins de acesso às salas de aula e pátio.

Assim, as colaboradoras deste estudo são:

- Girassol: graduada em Pedagogia no ano de 2013, pós-graduada em Gestão Educacional no ano de 2016 e Mestre em Educação no mesmo ano Universidade Federal de Santa Maria, atua como professora da Rede Municipal de Ensino desde o ano de 2016.
- Margarida: graduada em Pedagogia no ano de 2004 pela Universidade Federal de Santa Maria, atuou cinco anos na Educação Infantil e desde 2009 passou a atuar nos anos iniciais. Especialista em Psicopedagogia e professora da Rede Municipal de Santa Maria desde o ano de 2016.
- Violeta: possui magistério desde o ano de 2001, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2006 na UFSM, sendo professora da Rede Municipal de Ensino desde 2002. Especializou-se em Psicopedagogia no ano de 2009. Atua

como professora de educação infantil há 10 anos e há 19 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- Tulipa: graduada em Educação Especial no ano de 2000 pela UFSM, especializou-se em Psicopedagogia no ano de 2002 atuou na Rede Estadual de Ensino como professora de Educação de Especial de 2001 a 2016, ingressando após este período na Rede Municipal de Ensino. Atua como Educadora Especial na escola e como Psicopedagoga Clínica no PRAEM atualmente.
- Rosa: graduada no ano de 1997 em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua desde o ano 2000 como professora no Ensino Fundamental, especialista em Educação Infantil. Há 11 anos é professora de Pré-escola, atendendo alunos de 4 a 15 anos.
- Orquídea: graduada em Pedagogia no ano de 2008 na Universidade Federal de Santa Maria, especializou-se em Psicopedagogia no ano de 2012. Atua como professora de Anos Iniciais e Educação Infantil desde 2009, ingressando na rede pública de ensino no ano de 2011.

No quadro 5, apresentamos um resumo contendo algumas características dos sujeitos colabores. Essas características são: pseudônimo, formação, turmas de atuação e tempo de trabalho como professor da educação básica.

Quadro 5 – Síntese dos sujeitos colaboradores

QUADRO SÍNTESE			
PROFESSORA	FORMAÇÃO	TURMAS	TEMPO DE ATUAÇÃO
GIRASSOL	MESTRE	ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	8 ANOS
MARGARIDA	ESPECIALISTA	ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	12 ANOS
TULIPA	MESTRE	ANOS INICIAIS, FINAIS, EDUCAÇÃO INFANTIL E EJA	19 ANOS
VIOLETA	ESPECIALISTA	ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	20 ANOS
ROSA	ESPECIALISTA	ANOS FINAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	21 ANOS
ORQUÍDEA	ESPECIALISTA	ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	13 ANOS

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das narrativas docentes.

3.8 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Esse trabalho contempla uma temática complexa, sensível e cada vez mais emergente no âmbito escolar. Quando nos propomos pesquisar sobre as práticas pedagógicas de acolhimento de estudantes em fase pré-escolar e primeiro ano do ensino fundamental, entendemos que, para muitos, é o primeiro contato com a escola e por isso, se torna tão importante os modos como os professores acolhem essas crianças, em especial, crianças com transtorno do espectro autista (TEA) que apresenta como uma de suas características, a dificuldade em se socializar.

Nessa direção, organizamos nosso estudo em algumas etapas, com o intuito de irmos expandindo nossa compreensão sobre as práticas dos professores com as crianças, assim como, possibilitar momentos de reflexão junto aos colaboradores, buscando a mobilização diante dos saberes e fazeres que perpassam a temática. E, posterior a isso, a elaboração dos princípios de mediações na acolhida e integração

que constituem o produto da pesquisa. Para tanto, o estudo foi desenvolvido em etapas para alcançarmos nossos objetivos; vale ressaltar que, a maioria destas etapas foram desenvolvidas concomitantemente:

- Etapa 1: aprofundamentos teóricos sobre o tema;
- Etapa 2: apresentação da proposta para os possíveis colaboradores da pesquisa e equipe diretiva da escola.
- Etapa 3: organização das reuniões;
- Etapa 4: realização de quatro (04) reuniões com os sujeitos colaboradores;
- Etapa 5: reunião com os professores, pesquisadores e colaboradores.
- Etapa 6: transcrição das reuniões.
- Etapa 7: pré categorização e interpretação dos achados com base nas narrativas.
- Etapa 8: análise das categorias propriamente ditas.
- Etapa 9: organização de Preceitos Práticos Experienciais e Formativos (produto).

O estudo, pelo qual buscamos emergir as experiências vivenciadas pelos envolvidos, como elementos centrais para as nossas reflexões, interpretações e análises, o meio para coleta de dados da pesquisa se deram através de reuniões realizadas com os colaboradores da pesquisa. Chamamos este processo metodológico de abordagem sociocultural. Bolzan (2019) corrobora tal afirmação quando explicita que:

[...] se caracteriza por um tipo de estudo/investigação que comporta uma análise – processo explicativo e interpretativo – na qual os processos de construção coletiva são acompanhados a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes. (p. 20)

Deste modo, o estudo foi realizado por meio de 5 reuniões virtuais, devido ao seu desenvolvimento ocorrer durante a pandemia da Covid 19. No decorrer da realização destes encontros tivemos como foco evidenciar juntamente as colaboras da pesquisa seus dilemas, incertezas e desafios em suas práticas educativas e, principalmente, nos processos de adaptação e acolhida de estudantes com TEA no contexto da escola. O momento para a realização destas trocas foi muito oportuno, pois a escola passava pela transição do ensino unicamente remoto com atividades

online que se mantiveram até o mês de julho para uma nova organização de ensino. Com a possibilidade de retorno presencial à escola duas vezes por semana, dividindo, portanto, a turma em grupos e complementando a carga horária através de atividades remotas disponibilizadas para as famílias que fizessem esta opção. Dessa forma, pouco a pouco os alunos com TEA passaram a frequentar o contexto escolar novamente, o que gerou no grupo muitos questionamentos, angústias e desafios. Considerando que esta foi uma experiência nunca antes vivenciada. Logo, o desenvolvimento deste estudo contribuiu para que as professoras pudessem compartilhar suas preocupações e interesses em torno do tema. Nesta perspectiva, “a pesquisa qualitativa na perspectiva sociocultural consiste em explicar a realidade investigada, realizando um movimento de intervenção na mesma, não se limitando em apenas descrevê-la”. (FREITAS, 2010 apud BOLZAN 2019 p. 64).

Assim, as intervenções do estudo ocorreram a partir da realização de encontros organizados por meio de diferentes ações. Portanto, primeiramente foram sorteadas temáticas balizadoras das narrativas das colaboradoras, os termos explorados em suas narrativas estão expressos na Figura 1.

Figura 1 – Figura demonstrativa dos termos destacados pelos sujeitos colaborares



Fonte: figura elaborada pela autora a partir da dinâmica das rodas de conversa.

A fim de incentivar a participação e colaborações do grupo através de suas narrativas, a dinâmica realizada pela pesquisadora foi de sortear para cada participante um tema a ser comentado e explorado. Assim, seguindo a ordem alfabética dos nomes das professoras foram elencados os temas a serem explorados. Esta proposta foi muito proveitosa, pois deixou as participantes bastante à vontade para expressar suas opiniões e indagações, rendendo grandes reflexões no grupo.

No segundo e terceiro encontro foi solicitado que os colaboradores compartilhassem seu principal questionamento acerca dos processos de adaptação/ acolhida e inclusão dos alunos com TEA.

No quarto encontro foi explorada uma história infantil “O frio pode ser quente” como recurso para reflexões e considerações quanto aos desafios docentes diante das especificidades de adaptação e inclusão que o aluno com autismo demanda. Após, assistimos um vídeo sobre a vida de Mary Temple Grandin uma importante personalidade, considerando as suas grandes conquistas devido ao autismo focando uma perspectiva acerca dos processos interpretativos em relação ao TEA. Assim, foi sugerido ao grupo assistir ao filme que conta a história de vida desta pesquisadora para que pudessem evidenciar e refletir sobre algumas questões abordadas nos encontros anteriores.

Após as primeiras atividades realizadas nos quatro primeiros encontros realizamos um último encontro no qual tivemos convidados para conversar sobre o TEA.

Assim, o quinto encontro contou com a palestra do professor e pesquisador da UFSM Carlo Schmidt e mediação da professora pesquisadora da UFSM Doris Pires Vargas Bolzan, orientadora deste estudo, a fim de abordarmos questões pertinentes às crianças com TEA e as mediações capazes de qualificar os processos de acolhida e inclusão destes alunos, neste novo cenário pandêmico que a escola vivenciou no ano de 2021. Portanto, esta etapa da pesquisa nos forneceu os elementos necessários para a interpretação dos achados, por meio das narrativas dos participantes.

[...] os estudos socioculturais com narrativas têm permitido situar o contexto e sua relação com a história dos sujeitos e suas comunidades de prática. O espaço envolvido nos estudos narrativos deixa explicitadas as dimensões: social, pessoal e temporal, por meio da textura dos discursos,

expressando, assim, os dilemas e incertezas experimentados, em função da multiplicidade de papéis envolvidos no processo de tessitura da pesquisa. As vozes se multiplicam à medida que se contam histórias e delas se participa. (BOLZAN, 2019, p. 21).

Sendo assim, destacamos que a pesquisa foi desenvolvida no ambiente de trabalho da pesquisadora, que exerce a função de professora de uma turma de pré-escola B. Existem ainda outras duas turmas de pré-escola, sendo uma de nível A do turno da manhã e outra de nível B do turno da tarde. Considerando esses colaboradores, e que a escola, muitas vezes, também recebe alunos novos nas duas turmas de 1ºs anos E.F. em sua maioria oriundos de instituições privadas de Educação Infantil, optamos por incluir os docentes destas turmas como colaboradores da pesquisa. Bem como, por compreendermos que, mesmo que a escola tenha sua organização por anos sequenciados, os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem de modo continuado, ou seja, os conhecimentos estão interligados e vão se expandindo, o que torna essencial que os professores atuam em etapas diferentes no processo de escolarização, possam refletir sobre suas práticas, interagindo com seus pares. Consoante a isso, entendemos que,

Nessa perspectiva de abordagem de pesquisa, concebemos que o sujeito só se constrói na interação e na colaboração com seus pares. Essa constatação nos leva a outra concepção de pesquisador e pesquisado, cuja relação e inter-relação é caracterizada pela colaboratividade e pelo compartilhamento, circunstância na qual aprende com o outro, mesmo existindo uma assimetria de papéis entre esses sujeitos (FREITAS, 2002 apud BOLZAN 2019 p. 65).

Com base na interação entre os pares promovida nas reuniões e a partir de descrição destas reuniões, obtivemos um conjunto de manifestações dos professores colaboradores, por meio de suas narrativas que nos permitiram refletir acerca do tema e solucionar aspectos que pudessem contribuir para a organização de princípios para acolhimento de crianças com TEA.

A partir da interpretação das narrativas foram organizadas categorias a fim de estabelecer os elementos categoriais que orientam a discussão da proposta quanto à aprendizagem docente, visando responder ao problema de pesquisa. Assim, a definição das categorias se constituiu pela interpretação das narrativas, onde pudemos elencar as dimensões que dessas emergiram.

O processo de interpretação das narrativas funciona como um dinamizador da reflexão de mudanças do professor, decisivo para a concepção na realização de novas experiências de aprendizagem (WISCH, 2013).

Dessa forma, tendo em vista os objetivos geral e específicos da pesquisa, embasadas nas narrativas dos professores colaboradores, por meio de recorrências em suas falas, a categoria ***aprendizagem docente*** foi constituída por duas dimensões categoriais, à docência e os processos inclusivos.

4 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

O processo interpretativo decorre das evidências narrativas provenientes das falas dos sujeitos colabores e observadas pelos pesquisadores. Entrelaçando conceitos chaves que permeiam a temática do estudo a essas falas. Diante disso, apresentamos no quadro 6, a organização do processo interpretativo, considerando dimensões e os elementos categoriais que perpassam as narrativas.

Quadro 6 – Quadro interpretativo com a categorização das narrativas

	Dimensões	Elementos Categoriais	Evidências Narrativas
Aprendizagem Docente	DOCÊNCIA	<u>Ações e reflexões</u>	<u>Estratégias, mediações e práticas reflexivas.</u>
		Formação inicial e continuada	Realidade educacional, especificidades formativas.
		Vivências e experiências	Trajetórias profissionais em contextos desafiadores.
		Conhecimento compartilhado	Potência e relevância do trabalho conjunto do corpo docente.
	PROCESSOS INCLUSIVOS	Relação Família e Escola	Expectativas, frustrações e desafios na relação entre família e escola.
		Especificidades do autismo	Desafios e superações no contexto escolar diante do espectro.
		Desafios da inclusão	Novos rumos e olhares necessários diante da perspectiva inclusiva da escola.

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir das pesquisas de BOLZAN (2016) e WISCH (2013)

4.1 DOCÊNCIA

A partir da interpretação das narrativas das colaboradoras, elaboramos o quadro interpretativo e assim, elencamos como uma dimensão categorial à **docência**,

⁵ Esta categoria de análise decorre dos estudos de Bolzan 2009 e do projeto de pesquisa desenvolvido atualmente pelo GPFOPE, **Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes.** (Registro GAP/CE: 042025)

tendo em vista que as concepções docentes refletem diretamente em suas práticas pedagógicas. “É importante dizermos que olhar à docência, à luz de quem forma, é uma possibilidade diferente, distinta de pensar a mesma docência na dimensão de quem está se constituindo para ser professor.” (BOLZAN, 2021, p.33). Para Ribeiro (2016, p.61) “o educador engajado reflete sua ação prática, o educador sectário age sem problematizar sua ação”. Assim, entendemos que a docência se constitui a partir das **ações e reflexões** que emergem da prática cotidiana nas escolas, considerando que o processo de reflexão é capaz de modificar as ações docentes e assim qualificar as mediações, conceituadas como:

energia circulante no processo interativo que estimula a aprendizagem colaborativa à medida que explora processos proximais de desenvolvimento, utilizando-se estrategicamente do diálogo (des)construtivo de estruturas existentes e também de ferramentas culturais que desafiem cognitivamente o sujeito a avançar em direção aos seus potenciais ainda inexplorados. realizadas. (MACIEL, 2006, p.378)

Nessa direção, observamos que o grupo de colaboradoras do estudo são docentes engajadas, uma vez que, todas se envolveram nos processos interativos de estímulo à aprendizagem colaborativa e disponibilizaram-se ao desafio cognitivo de avançar por meio das problematizações, reflexões e quando necessário transformar suas ações.

Transformar aqui deve ser entendido no sentido crítico, de não naturalizar nem aceitar as desigualdades sociais como um fato dado, pelo contrário, percebê-las como um processo histórico de consolidação de alguns, em detrimento do silenciamento de outros (RIBEIRO, 2016, p. 61).

Assim, salientamos que os encontros desenvolvidos primaram pela transformação da compreensão acerca dos processos inclusivos, em especial, se tratando de alunos com TEA. Por meio do engajamento nas discussões, possíveis mudanças de atitudes puderam ser observadas nas **ações** docentes, a partir das ideias/concepções narradas pelas professoras diante das **reflexões** realizadas em grupo. Dessa forma, destacamos as **ações e reflexões** como elemento categorial, tendo em vista a importância que representam quanto à criticidade e pensamento emancipador quando nos referimos ao currículo.

O professor libertador de Paulo Freire, não nega os conhecimentos padronizados, tão pouco nega que este padrão é construído, mas defende a necessidade de problematizá-lo para, assim, exercer sua ação docente de modo crítico. A criticidade é uma dimensão freiriana indispensável à discussão do currículo e à formação de professores, pois pressupõe inserção efetiva na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, buscando sempre um olhar emancipador, indagando o que e para que é realizada determinada tarefa (RIBEIRO, 2016, p.63)

As narrativas nos permitem evidenciar as possibilidades interpretativas a partir da criticidade, ou seja, como destaca o autor no ato de debatermos acerca da realidade, assim como as contradições e conflitos vivenciados pelos docentes nos processos inclusivos de alunos com TEA propiciou-se um olhar emancipador a respeito de tarefas consideradas essenciais. Nesta direção, os estudos de Freire (2013), indicam que, educar é um ato político, possui intencionalidade, ou seja, educação jamais é uma ação neutra (RIBEIRO, 2016, p. 63).

Diante dessas considerações, destacamos uma questão essencial que orienta o trabalho docente, seus planejamentos e práticas educativas na escola: o currículo. O currículo é único para a escola, contudo, os modos de colocá-lo em movimento são particulares dentro do coletivo vivenciado em sala de aula; cada turma de estudantes tem suas peculiaridades, exigindo que o professor pense como organizar o trabalho pedagógico e dinamizá-lo. Nessa perspectiva, o currículo deve ir além do debate sobre como se constrói o conhecimento, para indagar a razão deste conhecimento e a quem serve (RIBEIRO, 2016). Os professores colaboradores trouxeram suas considerações e preocupações relacionadas a esse trabalho orientado por um currículo, que nem sempre está de acordo com o tempo e as expectativas das crianças, pois o tempo escolar, em geral, não é o mesmo do desenvolvimento dos estudantes.

Este é um desafio presente no cotidiano, como podemos observar nas narrativas a seguir:

De repente uma criança que se alfabetizou e que tem zero autocontrole. Estamos focadas, principalmente na questão de que temos que alfabetizar, temos que ensinar e isso está atrelado ao sucesso da turma, ao nosso sucesso. Acredito que temos que nos apegar a outras conquistas, têm alunos com necessidades diferentes. (Margarida).

Alguém perguntou se um autista ou uma pessoa com síndrome de down quer aprender a ler? Como a Margarida disse, o foco é ensinar a ler, escrever e fazer contas. Quem disse que eles querem? (Tulipa).

A pandemia mostrou isso, falamos muito sobre as crianças serem diferentes, mas as crianças não só são, como estão diferentes. A grande questão é traçar uma meta, mas que ela não seja engessada pois o fardo do ter que saber fazer é muito pesado! (Margarida).

Deste modo, as narrativas enfatizam a necessidade de refletirmos constantemente sobre o currículo, principalmente quando temos os processos inclusivos como pano de fundo. A Base Nacional Comum Curricular (2017) aborda em seus fundamentos pedagógicos a indicação de olhares inovadores e inclusivos sobre o processo educativo. Tal processo deve primar pelo compromisso com a formação integral, a atenção à convivência e a aprendizagem com as diferenças e as diversidades, expressando concepções em conformidade com as práticas inclusivas. Conceitos que consideram o contínuo do processo de aprendizagem, o respeito às diferenças, às diversidades e aos interesses dos estudantes e investimento em projetos de vida também são pontos de destaque nesse documento (WISH, 2020). As concepções deste documento nos conduzem à importante problematização acerca da necessidade de flexibilização dos currículos, bem como o desprendimento do seu caráter produtivista e formal.

Como destaca a professora Margarida, a flexibilidade é imprescindível quando traçamos “metas”, os objetivos estabelecidos devem estar focados nas especificidades e necessidades de cada criança. Logo, o exercício da docência precisa ser permeado por processos reflexivos, para que a organização do trabalho pedagógico leve em conta os processos inclusivos. Nessa perspectiva, Tardif, Lessard e Cahaye (1991) evidenciam em seus estudos que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (p. 219).

Entretanto, nesta discussão vale ressaltar as expectativas dos demais envolvidos, como as famílias e a equipe diretiva, tendo em vista que, muitas vezes, os

docentes se sentem pressionados a cumprir determinados conteúdos de acordo com o previsto no currículo, uma vez que a sua competência e sucesso profissional estão em foco. Esse aspecto é narrado a seguir:

Fico pensando na questão da adaptação, de como sentimos e é sempre levada em conta a adaptação da criança e não a nossa, mas também precisamos de um tempo, também precisamos sentir. (Margarida).

Já temos isto enquanto professoras e isto foi potencializado na pandemia, então sinto que tenho que dar conta como professora alfabetizadora, em uma pandemia, sendo professora de autista. Já estamos carregando muita coisa! A sensação de ter que “dar conta” é da hora que acordo até a hora que eu deito. (Margarida).

É muito difícil porque somos sozinhos nas escolas, nas escolas pequenas somos uma só enquanto educadoras especiais e temos uma responsabilidade gigantesca enquanto grupo. As professoras cobram e, às vezes, não damos conta porque também não sabemos. (Tulipa).

As colocações das professoras colaboradoras demonstram o quanto as novas configurações escolares recaem como responsabilidade dos docentes, e o quanto eles se fragilizam diante de tantas demandas diferenciadas, tendo em vista a necessidade de diversificação das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino concomitantes. Tais exigências, por vezes, afloram sentimentos de impotência e incapacidade diante da realidade. Para a efetivação e desenvolvimento de ações personalizadas há a essencialidade de condições de trabalho e garantia de tempo para o planejamento. Para Esteve (1999), essa desmotivação e desestímulo com a profissão pode ocasionar o mal estar docente, sendo este um dos efeitos negativos oriundos das condições pedagógicas, psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor; as mesmas vinculadas às mudanças ocorridas nos aspectos sociais e as múltiplas funções que precisa desempenhar. Assim, para Dworak e Camargo:

[...] as mudanças de contexto social demandam uma carga de estresse muito grande, pois cabe ao professor gerenciar essas mudanças no meio escolar, a profissão passa a ser vista de uma forma que não se trata apenas de uma atualização contínua, mas de renúncia de saberes e conteúdos que faziam parte de sua prática por anos para novas funções, novas formações, a fim de atender as demandas da sociedade atual (DWORAK, CAMARGO, 2016, p. 6913).

Considerando as novas configurações educacionais a partir das políticas públicas implementadas como meio para a inclusão de alunos público alvo da educação especial, os docentes têm precisado reelaborar algumas premissas quanto

aos processos de ensino e aprendizagem e até mesmo suas concepções sobre o fracasso escolar. Mas, estas [re]estruturações geram, por vezes, muito estresse e sobrecarga de trabalho aos profissionais, tendo em vista que, na maioria dos casos não se conta com uma formação, seja ela inicial ou continuada, voltada a estas necessidades. Além disso, o suporte necessário para a implementação das mudanças curriculares não ocorre de forma compartilhada, embora seja muito importante pensar em conjunto com os demais professores da escola.

Neste sentido, destacamos a seguir outro elemento categorial recorrente nas narrativas das colaboradoras: a **formação docente**. Evidenciada nas narrativas que seguem:

Voltando para a formação, acho que tem horas que nenhuma formação te dá suporte, por mais que ela seja extremamente necessária. Quando cheguei na escola, a Tulipa disse “tem um aluno autista no segundo ano que de repente tu podes conseguir fazer alguma coisa!” e aquilo me impactou bastante, pois era como se fosse uma responsabilidade, pois tudo que sabíamos, tudo o que havíamos buscado não era suficiente. (MARGARIDA).

Primeiro, que ter uma cadeira de Educação Especial na faculdade de Pedagogia não resolve! Procurar um curso, uma formação, ajuda muito e acho extremamente necessário, assim como trabalhar junto com o educador especial. Assim como ter um monitor que tenha uma vivência. Buscar formação é sem sombra de dúvidas o que mais vai resolver, só que, por vezes, nada disso resolve. (MARGARIDA).

Ouvi vocês falando, a Tulipa, a Violeta e viajei longe, voltei para a faculdade e pensei nas disciplinas que tratam da Educação Especial, da inclusão. Lembro muito que trabalhamos nos seminários e nas cadeiras sobre a identificação do que a criança tinha: sensibilidade ao som, igual a autista. Movimento repetitivo igual a autista. (GIRASSOL).

Lembro que eu estava na faculdade e tive um professor maravilhoso que trouxe outro olhar, explicou a definição de espectro de uma maneira maravilhosa, fácil de entender.

Ficamos na discussão sobre o que é o autismo, qual o comportamento e não partimos para a ação. (GIRASSOL).

As narrativas destacadas problematizam elementos importantes referentes à formação inicial do professor. Observamos os destaques relativos à oferta de componentes curriculares que explorem o tema das deficiências, síndromes e mesmo as dificuldades de aprendizagem que não compõem o campo da

educação especial. Dialogando com essas narrativas, Isaia e Bolzan (2016) destacam que “concebemos o processo formativo como algo que se constitui a partir de experiências vividas pelos sujeitos/professores e que, pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em experiências formativas” (ISAIA; BOLZAN, p.53).

Nesta direção, levando em consideração a temática específica deste estudo, podemos inferir que a maioria dos docentes não tiveram em sua formação inicial um enfoque nos processos inclusivos de alunos com TEA em turmas regulares, considerando que essa inclusão é muito recente e os colaboradores já estavam atuando quando estas ações ocorreram efetivamente. Assim, a formação destes docentes, considerando essas especificidades ocorreu a partir de suas experiências formativas, principalmente, através de formação continuada, se considerarmos a temática do estudo.

Imbernón (2011) destaca que a implantação da formação continuada contribui para o rompimento do falso individualismo. Pois, o investimento em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas para tornar a escola um lugar de aprendizagem efetivo através de um processo de comunicação compartilhada possibilita ampliar o conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa. Nesta perspectiva, BOLZAN (2021) evidencia que:

[...] podemos dizer que a aprendizagem de ser professor pressupõe compreender a dinâmica dos processos formativos e como essa dinâmica reflete e refrata a construção da docência, especialmente, ao evidenciarmos que esse processo é tecido em contextos emergentes. (p.35).

A escola não é mais a mesma que era há alguns anos, e nem poderia, os docentes já não têm o mesmo papel. Assim, a formação que considera a comunidade avança e pode encontrar uma possibilidade para buscar resolver a problemática da exclusão social de uma parcela da humanidade. (IMBERNÓN, 2011). Neste sentido, as narrativas a seguir refletem as dinâmicas formativas da construção da docência advindas do contexto emergente da inclusão, nesta circunstância dos alunos com TEA.

Sai de uma graduação em 2000 que é completamente diferente da graduação de Educação Especial de hoje. Não tinha nenhuma cadeira sobre autismo, tenho

habilitação para trabalhar com deficiente mental e o curso era completamente diferente. (TULIPA).

Lembro muito que trabalhamos nos seminários e nas cadeiras sobre a identificação do que a criança tinha, sensibilidade ao som igual a autista. Movimento repetitivo igual a autista. Ficávamos muito nisso, de saber qual a característica de cada coisa para identificar. A definição de espectro é recente. (GIRASSOL).

O autismo foi aparecendo no decorrer da profissão e o curso foi se modificando, se modernizando e hoje é outro curso! Quando eu estava saindo do curso a inclusão chegou no Brasil com muita força, apesar da Declaração de Salamanca ser de 1994 e o Movimento Educação para Todos de 1998. (TULIPA).

Juntei o que a Margarida havia dito com a palavra da Violeta e pensei que por mais que conheçamos as características, as necessidades, às vezes a formação não dá conta. Tu podes colocar 10 autistas e é muito difícil que um seja parecido com o outro. (GIRASSOL).

As falas das colaboradoras deste estudo deixam evidente o quanto as demandas acerca da inclusão de alunos com autismo é recente e para além disso, o quanto se faz necessário formações que considerem as especificidades de cada contexto e comunidade escolar atentando ao protagonismo dos professores. Como afirma Imbernón (2011) “a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (s/p). Portanto, diante das circunstâncias que atualmente nos mostram o número expressivo de alunos matriculados em escolas regulares com TEA em relação às demais deficiências, enfatizam a essencialidade de formações que contribuam para o desenvolvimento do professor na perspectiva inclusiva. Para Bolzan (2015)

Tornar-se professor pressupõe um processo de aprendizagem que acompanha toda a sua trajetória, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. Assim, a aprendizagem docente é um processo no qual o estudante necessita ter a consciência do seu inacabamento, buscando os elementos formativos que deem conta das necessidades e exigências que se apresentam no cotidiano, características de um processo relacional. (p. 52).

Deste modo, os movimentos construtivos da docência permeiam o ser professor tomando-se as trajetórias por eles vividas, beneficiando, uma aproximação das bases teóricas estabelecidas ao longo da formação,

consolidadas na prática pedagógica. É, neste sentido, que as narrativas destacam a formação como um grande subsídio para lidar com os desafios enfrentados em sala de aula, mas que, por sua vez, também manifestam as limitações das formações diante dos contextos reais do trabalho docente. Ferry (2004) destaca que para alguém se formar, é preciso querer e buscar, portanto, há necessidade de se propiciar de espaços e tempos para que isso ocorra. Pois, os processos interformativos exigem compartilhamento entre pares, favorecendo a reflexão sobre a formação (WISCH, 2013).

Nessa perspectiva, destacamos como elemento categorial, o **conhecimento compartilhado**, o qual pode ser compreendido não só como uma estratégia de formação, mas como uma potente estratégia de qualificar as relações, o trabalho pedagógico e, por vezes, reduzir no grupo a sensação de mal estar docente ocasionada pelos enfrentamentos vividos e a falta dos subsídios necessários para tanto. Um trabalho desenvolvido por meio da colaboração é capaz de alcançar avanços a partir das trocas de experiências e conhecimentos além do fortalecimento e união diante da oportunidade de dialogar e resolver juntos os problemas da escola (WISCH, 2013).

Esse trabalho está fazendo com que a gente comece a conversar mais, interagir mais, compartilhar as angústias, as dúvidas, é só assim que vamos promover a inclusão. (TULIPA).

Então tive experiências bem desafiadoras, mas fui muito feliz no momento em que coloquei de lado as minhas expectativas pedagógicas - não que eu não as tivesse, mas pude entender o que a criança precisava, quais eram os próprios desafios, as próprias conquistas de cada um dentro dos seus limites e das suas possibilidades de se desenvolver. Foi ficando tudo mais leve, com o apoio de uma coordenação que apoia, de colegas que apoiam. (GIRASSOL).

O trabalho que a professora está fazendo agora com ela para que ela não se desestabilize totalmente de um ano para outro faz com que a escola tenha que pensar nessa criança não como aluno do maternal, mas como aluna da escola. (GIRASSOL).

A busca é por responder algumas situações e conseguirmos nos organizar entre nós para uma melhoria. (ORQUÍDEA).

As afirmações das professoras evidenciam o quanto o grupo necessitava de um espaço formativo para expor suas fragilidades de modo espontâneo, e dessa forma, quanto a realização das reuniões contribuíram para uma reflexão do grupo, estimulando a união e parceria entre os colegas. Para Bolzan, Isaia (2006) “(...) é

possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor.” (p. 491). A partir da manifestação de um colega nos solidarizamos com os seus enfrentamentos e percebemos que o aluno é da escola e ele está sendo nosso aluno naquele ano. Ou seja, nenhum professor sozinho poderá incluir um aluno, para isto, necessitamos de uma ação conjunta, articulada entre os docentes, bem desenvolvida na instituição.

Logo, os processos formativos de acordo com Imbernón (2011), indicam a importância de um trabalho compartilhado na direção de uma formação coletiva.

Nas palavras do autor:

Essa formação coletiva não é possível sem haver diálogo constante, debate, investigação colaborativa e consenso conseguido sem imposição. Dessa forma, os professores são colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias. (s/p).

Nesta perspectiva, os estudos de Bolzan (2002) evidenciam que o **conhecimento compartilhado** entre as professoras é capaz de [res]significar alguns aspectos acerca dos processos inclusivos à medida em que diferentes experiências foram manifestadas no grupo. Pois, através das narrativas e do trabalho colaborativo torna-se possível evidenciar questões que o docente sozinho, muitas vezes, não pode fazê-lo. Além disso, mesmo se tratando de um espectro e, portanto, manifestando-se de formas diferentes em cada sujeito, muitas estratégias utilizadas por um professor são pertinentes e podem, em alguma medida, contribuir para a acolhida de outras crianças. Assim, reiteramos a importância do trabalho conjunto, da cultura de colaboração.

Nesta direção, a outra dimensão categorial do estudo, diz respeito aos **processos inclusivos** e os elementos categoriais recorrentes nas narrativas das colaboradoras.

4.2 PROCESSOS INCLUSIVOS

De acordo com a legislação brasileira a inclusão escolar, por garantir a participação de crianças com deficiência no primeiro ambiente social mais amplo, na nossa cultura, tem sido considerada como um ponto chave para os processos de

inclusão global (BRASIL, 1996b). Assim, a escola é reconhecida como o principal agente responsável pelo processo de inclusão de crianças com deficiência na sociedade, sendo um ambiente fundamental para a socialização das mesmas, principalmente se considerarmos a Educação Infantil. Nas palavras de Fusco (2017) “a inclusão implica mudanças nos currículos, nas formas de avaliação, na formação de gestores e funcionários da escola, na formação dos professores e na implantação de uma política educacional mais democrática, entre outras mudanças” (p.55).

Entendemos que até o momento as políticas públicas garantiram o acesso dos alunos público alvo às escolas regulares, entretanto, os processos inclusivos vão muito além da garantia de vagas. Neste sentido, a pesquisa buscou problematizar os aspectos que envolvem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Como Fusco (2017) destaca, as mudanças implicadas pela inclusão são tanto da ordem pedagógica quanto administrativa, ou seja, envolve todos os setores da escola, destacando a importância de uma gestão pedagógica comprometida e responsável. Assim, Stainback e Stainback apud Fusco destacam que há:

[...] três componentes básicos que necessitam estar interligados no processo inclusivo. Primeiramente, refere-se ao componente organizacional, envolvendo direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o segundo é o trabalho em equipe, no qual docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas visando à integração de todos os alunos e o terceiro se relaciona ao ambiente em sala de aula, o qual necessita ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, favorecendo a aquisição de habilidades indispensáveis pertinentes àquele contexto social. (FUSCO, 2017, p. 56).

Neste sentido, as rodas de conversa desenvolvidas no decorrer do estudo enfocaram o trabalho em equipe, tendo como uma das premissas o conhecimento compartilhado visando proporcionar um ambiente acolhedor na sala de aula, bem como no contexto escolar como um todo. Desse modo, o acolhimento dos estudantes com TEA precisa ser capaz de favorecer suas aprendizagens, de forma prazerosa e lúdica por meio da sua adaptação no espaço social e escolar.

Posto isto, o professor da escola inclusiva deve ser capaz de trabalhar colaborativamente, refletir sobre sua prática, elaborar novas dinâmicas pedagógicas, avaliar sua efetividade e transformá-las de acordo com a exigência da escola, do seu aluno e da sociedade, reconfigurando as funções docente que caracterizará um novo perfil no processo de docência (FUSCO, 2017).

Concordamos com o ponto de vista que os educadores precisam reconstruir seus perfis docentes diante da inclusão. Entretanto, gostaríamos de destacar a relevância do trabalho colaborativo e coletivo no ambiente escolar, conforme Schmidt (2021) indica:

Quando falamos de inclusão não pode se restringir a isso, não vai adiantar o professor com práticas inclusivas em uma escola que não é inclusiva. Existem as práticas inclusivas, existem culturas inclusivas e políticas inclusivas, tudo em uma perspectiva sistêmica onde uma influencia a outra. (s/p).

Nessa perspectiva, dentre os documentos normativos destaca-se a Declaração de Salamanca (1994) como referência para educação inclusiva das pessoas com autismo. Inclusive, incentivando as escolas a fomentar a participação dos pais, comunidades e associações no que se refere a processos de tomadas de decisão sobre demandas e provisão de serviços. Além disso, enfatiza, que a educação das crianças com deficiência é tarefa a ser compartilhada entre pais e profissionais. (VARGAS, SCHMIDT, 2017).

Assim, destacamos como elemento categorial a **relação família e escola**, tendo em vista a sua relevância para o desenvolvimento da criança. Como destacam Dessen e Polonia (2007),

A colaboração escola-família é essencial para estruturar atividades apropriadas a série do aluno, particularmente em se tratando da participação dos pais no seu acompanhamento. A interação dos pais na escola sofre variações de acordo com a necessidade do filho, isto é, de acordo com a autonomia que ele apresenta. (apud ALMEIDA, p.24).

Nessa perspectiva, os autores afirmam que “a escola e a família emergem como duas instituições fundamentais para estimular os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. (ALMEIDA, 2016, p.20) Dessa forma, evidenciamos que as relações entre essas “instituições” são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, bem como sua inserção e adaptação ao contexto escolar tornam-se essenciais. Devido a sua grande relevância destacamos a seguir algumas das recorrências sobre esta relação observada nas narrativas, como podemos evidenciar:

Uma criança que eu estava tentando incluir todas as famílias explicando que as crianças deveriam ajudar a entender o colega, mas quem não entendia na verdade era a família dele. (MARGARIDA).

A queixa que sentia das mães é a mesma, que elas não conseguem fazer por mais que as atividades que mandamos sejam bem lúdicas. Eu já não sei se é falta de estímulo, falta de vontade da família de ajudar ou se é limitação mesmo. (VIOLETA).

Vejo que as mães querem mostrar que o aluno sabe, mas acabam não fazendo o que propomos, então elas os excluem das atividades. Sinto que na inclusão não são só os professores que precisam dessa base, dessa ajuda, mas a família também, pois é bem complicado nessa questão da inclusão. (ROSA).

[...] como lidar com a resistência das famílias, quando percebemos até mesmo antes do diagnóstico, quando percebemos algum comportamento e a família não quer aceitar. (VIOLETA).

Como muda o comportamento da família de uma criança para a outra, muda muito! As experiências que tive com crianças autistas era de largá-las na escola e virar as costas, então ocorria a tentativa de ter conversas sobre diminuir a permanência da criança na escola para que ela se sentisse confortável. Tentávamos negociar com a família, mas a família entendia que queríamos nos livrar do aluno. (GIRASSOL).

Observamos por meio das narrativas muitos são os tensionamentos na relação família e escola quando pensamos sobre o processo de adaptação e acolhida dos alunos com TEA, pois como sinaliza Serra 2010 (apud ALMEIDA 2016)

A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece uma certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores. (p. 20).

Neste sentido, o ingresso da criança ao contexto escolar traz muitas mudanças ao sistema familiar como um todo, pois é o primeiro contato social depois da família, caracterizando-se como desafiador diante das novas demandas sociais que se apresentam. Representam, portanto, um importante marco para a família dessa criança. E, assim, “a busca por mais informações e um diálogo mais próximo com a escola, ameniza a insegurança que afeta os pais nesta nova fase e pode também afetar a escola” (BASSOTTO, 2018, p.79).

Considerando a complexidade diante destas relações, algumas questões centrais foram discutidas e refletidas na última reunião deste estudo, e as narrativas a seguir foram extraídas da transcrição deste debate que contou com a participação e contribuição do professor/ pesquisador e autor Carlo Schmidt:

Quando o médico faz uma avaliação diagnóstica de uma criança com autismo e diz para os pais, isto é uma hecatombe dentro da família, é algo que desorganiza a família inteira. (SCHMIDT, 2021)

Grande parte das famílias recebem o diagnóstico e não se conformam, brigam com o médico, promovem uma associação de pais, vão atrás de legislações, cobram do poder por políticas públicas e são verdadeiros guerreiros. Porém alguns pais caem no alcoolismo a mãe se desespera, a família se fragiliza muito e não consegue lidar com essa demanda. (SCHMIDT, 2021)

As colocações do autor evidenciam a variedade de reações, as diferentes organizações e ações familiares diante do diagnóstico, pois cada família é singular além disso, caracteriza-se como um sistema complexo.

Desse modo, as famílias e as mães de filhos com autismo merecem uma atenção especial e cuidados, pois a partir da confirmação do diagnóstico de autismo, essas famílias têm suas vidas redimensionadas internamente e no contexto social. (BASSOTTO, 2018, p. 117).

Portanto, ao pensarmos sobre a perspectiva inclusiva da escola devemos estar atentos ao cenário familiar do nosso aluno, além disso, dedicar a essas famílias uma atenção especial, promovendo diálogos e trocas que reforcem os sentimentos de confiança e pertencimento a esta comunidade escolar. Para Vargas e Schmidt (2017) “é de suma importância analisarmos o envolvimento parental nas relações entre pais e escola, em especial no contexto da inclusão de pessoas com autismo.” (p. 208)

No diálogo estabelecido entre pesquisadores, professores e mediadora destacamos as seguintes manifestações.

Quando a criança sai da escola ela vai para casa e a mãe sabe uma série de estratégias que o professor não sabe e o papel do professor é generalizar isso já que não adianta apenas a mãe entender, os colegas precisam entender, o professor precisa entender. (SCHMIDT, 2021).

Meu grande desafio é que a mãe não aceita muito as atividades lúdicas, desenhar, construir brincadeiras, participar de jogos e notei que a participação nas atividades remotas que eu enviava eram poucas. (ROSA).

Essa família muitas vezes vive um luto, tem que elaborar o processo de compreensão de que esse sujeito é diferente e não é menos. Mas vivemos em uma sociedade de muitos rótulos, de muita avaliação do outro, então o professor muitas vezes se sente intimidado porque é avaliado, o pai porque gostaria que o professor fizesse de determinada maneira, a direção porque tenta juntar a família com a escola. (BOLZAN, 2021).

A mãe do T ainda vive um luto do autismo, então ela não fala muito, ela não se mistura com as mães de autistas no sentido de não querer trocar muito. Ela quer mostrar que o T é muito capaz, então é muito difícil abordar o autismo com essa mãe porque ela é muito resistente à limitação do filho. (TULIPA).

Desta forma, evidenciamos por meio das narrativas o papel essencial que a família possui, visto que esta representa o contexto, as vivências, as experiências e assim, são os principais atores na história de vida dessa criança. Possuindo, portanto, grande relevância nos processos de adaptação e inclusão do aluno com TEA no contexto escolar e para além disso, o quanto a relação família e escola é relevante para que ambos aconteçam de forma satisfatória.

Pois, uma boa relação pautada na confiança e honestidade é capaz de fortalecer o vínculo do aluno com a instituição escolar na medida em que os pais ou responsáveis entendam que este contexto se empenha ao máximo no bem estar e desenvolvimento desta criança desde a sua acolhida ao ingressar na escola. Nessa direção, Bassotto (2018), “a percepção do distanciamento das mães em relação à escola geram dúvidas e insegurança quanto à escolarização dos seus filhos” (p. 117). Nessa direção, a fala a seguir vem a contribuir, problematizando que,

quando aparece um filho com uma dificuldade pronunciada que “atrapalha” os outros, que exige mais atenção do professor, a mãe fica muito ferida e desenvolve estratégias para escamotear estes comportamentos. (SCHMIDT, 2021, s/p).

Neste sentido, através das reflexões percebemos o quanto as famílias se mostram fragilizadas diante do diagnóstico, isso se deve muitas vezes a forma como o médico enfatizou as comorbidades associadas ao transtorno. *“Alguns médicos falam de uma maneira muito pragmática, às vezes cruel, dizendo que não haverá desenvolvimento”*. (SCHMIDT, 2021, s/p)

Assim, o ingresso da criança na escola é uma grande preocupação para a família, o que demanda que a instituição olhe e escute com atenção as necessidades para a acolhida e integração dos alunos com TEA que chegarem para serem incluídos. Pois, na maioria dos casos o diagnóstico é muito recente ou aconteceu pelo encaminhamento do próprio professor. Diante do diagnóstico, a maioria das famílias vive um turbilhão de emoções e algumas se desestruturam pelo medo dos desafios, do preconceito que o filho terá de enfrentar e o quanto será dependente ou não dos

pais. É nesta circunstância que a insegurança se apresenta de diversas formas e são observadas pelas professoras colaboradoras nas narrativas que seguem:

[...] isto atrapalha a adaptação dele. A mãe está ali, ela é um porto seguro para quando ele fica irritado, quando quer sair da sala. (TULIPA).

Uma criança que eu estava tentando incluir todas as famílias explicando às crianças que deveriam entender o colega, mas quem não entendia, na verdade era a família dele. É aquela questão do filho real e do filho ideal (MARGARIDA).

Eu estava pensando na necessidade que as famílias têm de falar e serem ouvidas. Sabe aquela expressão de que quando falamos estamos nos curando. Acho que faz muito sentido! (MARGARIDA).

Tem uma questão que é a expectativa que a mãe tem do filho estar na normalidade e isto tem a ver com tudo o que falamos sobre o que é o normal ou até vão às diferenças. Esta é uma das questões, não tem a ver com o que está sendo feito, mas tem a ver com a expectativa da mãe que pode interferir no trabalho do professor. (SCHMIDT, 2021).

Portanto, “o envolvimento dos pais e professores/escola como especialistas perante a educação das crianças é fundamental para garantir a adaptação e a aprendizagem dos estudantes” (VARGAS, SCHMIDT, 2017, p. 212).

Assim sendo, salientamos como elemento categorial as **especificidades do autismo**, visto que as distintas formas pelas quais o transtorno se manifesta foram expressas pelas colaboradoras em vários momentos das reuniões, como desafiadoras. O autismo pode ser expresso em diversos graus de severidade, por isso têm-se usado o termo espectro para definir a variação de características que podem estar mais ou menos acentuadas, e explica por que algumas vezes, uma criança com autismo é tão distinta de outra que possui o mesmo diagnóstico (SCHMIDT, 2021, s/p)

Observamos, por meio das narrativas das colaboradoras que cada indivíduo manifesta de formas diferentes as especificidades do autismo, uma vez que cada ser humano é único com características próprias da sua personalidade. Estes indivíduos possuem uma história de vida singular e pertencem a núcleos familiares completamente distintos. Por isso, este seja, provavelmente, um dos transtornos mais desafiadores diante dos processos inclusivos.

As narrativas que seguem, expressa, as diferentes vivências com crianças com diagnóstico de TEA.

Ele estava dentro do espectro de uma maneira muito diferenciada, que eu nunca tinha visto. Uma criança muito inteligente, muito autodidata e que era uma criança

que se não fosse por alguns detalhes da convivência tu esquecias que ele era autista, sabe? (GIRASSOL).

Na verdade, o autismo era muito confundido com hiperfoco porque o autista, às vezes, tem o hiperfoco em alguma coisa e costuma ser muito bom nisto. (TULIPA).

Ele sabe as letras, a questão da cognição é melhor do que a parte motora e ele precisa desenvolver a linguagem, então as adaptações teriam que ser neste sentido. (MARGARIDA).

Conforme destacamos, o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do desenvolvimento, visto que ele se manifesta ao longo da primeira infância. A definição do diagnóstico é feita pelo exame das condições de desenvolvimento da criança a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (SCHMIDT, 2021, s/p). O desenvolvimento da criança com TEA apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (COSTA, 2015).

Vale destacar que estas manifestações, também conhecidas como tríade podem coexistir, ou seja, manifestar-se concomitantemente, variando a intensidade com que se manifesta, mas não necessariamente essas três características serão apresentadas ao mesmo tempo pelo sujeito.

Nas palavras de Schmidt (2021, s/p),

às vezes os sinais não aparecem tão claramente quando são pequeninos, mas as demandas começam quando as interações com outras crianças acontecem. A demanda mais comum talvez seja a própria escola que começa a exigir algumas questões como conteúdo, presença e participação, então começam a aparecer algumas dificuldades que podem se manifestar mais tardiamente ou até na adultez. Hoje sabemos que alguém com autismo tem um sistema nervoso central diferente, ele percebe as coisas do mundo de uma maneira diferente. Por isso, ele responde de uma maneira diferente! Como percebemos o mundo? Pelos nossos sentidos, o tato, o olfato, a visão. As pessoas com autismo, de 80% a 90%, aprendem o mundo pelos sentidos de uma forma diferente, pode ser hiper ou hipo, para mais ou para menos. Cada sujeito tem suas características.

Diante do exposto nos deparamos com as adversidades que se apresentam a muitas crianças na sua adaptação ao contexto escolar, pois este é um local muito rico em estímulos olfativos, visuais e auditivos, o que nos mostra a grande importância de levar em consideração as alterações sensoriais de cada sujeito que chega.

De modo que ao conseguirmos identificar os estímulos sensoriais que por vezes podem desorganizar a criança, provocando irritabilidade assim como outros comportamentos é bastante desafiador e pode ser determinante para a acolhida do estudante. Portanto, nós professores representamos um importante elo de ligação dela com o ambiente, bem como na sua interação com os pares, podendo conhecer e identificar, cada vez mais, os alunos e suas demandas. Destacando, neste contexto investigativo, a relevância da colaboração da família, que é quem melhor conhece o nosso aluno e a necessidade de focarmos em suas potencialidades, *“descobrimos caminhos, chaves para abrir a fechadura quando achamos é mágico, descobrimos o que ele gosta e começamos a nos engajar nas interações e atividades que mostram um potencial que ele ainda não tinha”* (SCHMIDT, 2021 s/p).

Neste sentido, apresentamos a seguir o elemento categorial **desafios da inclusão**, tendo em vista que um dos objetivos específicos da pesquisa diz respeito à identificação destes desafios à medida em que os docentes recebem os alunos com TEA em suas classes regulares.

Para Freitas (2008) assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe superar a concepção erroneamente difundida que reduz a diferença à diversidade. (p.19) Na perspectiva da autora a inclusão significa a [re]significação da diferença e não a sua anulação.

Assim, as narrativas a seguir evidenciam desafios vivenciados pelos docentes para essa [re]significação das diferenças de crianças com autismo no contexto da escola regular.

Então tenho autistas de todos os tipos na escola. O espectro é muito amplo. (TULIPA).

Vejo que as mães querem mostrar que o aluno sabe, mas acabam não fazendo o que nos propomos, então elas os excluem das atividades. [...] Sinto que na inclusão não são só os professores que precisam dessa base, dessa ajuda, mas a família também, pois é bem complicado nessa questão da inclusão. (ROSA).

Acho que é uma busca, mas o mundo não está tão preparado para a inclusão, não podemos querer que todos estejam preparados ou saibam sobre tudo. (ORQUÍDEA).

Segundo Freitas (2008) “enfrentar esse desafio é condição essencial para atender a expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de todos que almejam seu desenvolvimento e progresso” (p.28).

Nos desafios mencionados pelos docentes observamos três aspectos que convergem acerca da inclusão; o primeiro é a especificidade do transtorno, que para muitos profissionais são experiências recentes, e devido a sua gama de manifestações e particularidades do sujeito, cada aluno é uma nova vivência. O segundo aspecto diz respeito a família que é o primeiro ambiente de interação e acolhimento da criança, sendo um dos principais protagonistas diante das perspectivas inclusivas, tornando assim, primordial sua relação com a escola e, por este motivo, elencada neste estudo como um elemento categorial. O terceiro importante espaço da inclusão, diz respeito a sociedade, pois na escola muitas das concepções difundidas na comunidade serão manifestadas direta ou indiretamente pelos envolvidos, o que significa que em alguma medida a sociedade deva ser inclusiva para que a escola de fato seja capaz de incluir também.

Freitas (2008) considera que a educação inclusiva deve ser vista, portanto, como uma parcela das conquistas de inclusão social. Pensando no contexto da inclusão, cabe uma mudança de paradigmas. Ou seja, uma mudança da ideia de imperfeição. (BASSOTTO, 2008). Assim, evidenciamos essa essencialidade de transformação nos âmbitos educacionais com as narrativas que seguem:

A escola precisa mudar, o ensino precisa mudar, nossa relação de colegas precisa mudar, por mais que seja muito difícil! Se não pensarmos em mexer na escola, isso não vai mudar. Não vamos dar conta nem dos autistas e nem dessa geração que está vindo para nós agora. (GIRASSOL).

A Rosita sempre fala que a inclusão é uma via de mão dupla, ela só tem sentido se os dois lados ganham com ela. É muito difícil não é fácil para o educador especial é infinitamente mais difícil do que para vocês, apesar de vocês acharem que para nós é mais fácil por conta de termos feito o curso de Educação Especial. Enquanto não pensarmos na amplitude da inclusão a coisa vai ficar cada vez mais difícil. (TULIPA).

Com base nas narrativas podemos afirmar que as escolas têm se reestruturado e se reformulado diante da perspectiva inclusiva, pois muitos são os enfrentamentos diários das instituições e professores para que as diferenças sejam respeitadas. Entretanto, este processo de reformulação da escola não é uma mudança simples, pois vai muito além da garantia de vagas e do trabalho dos professores. Como destaca FREITAS (2008), “não se trata de pensar tão somente a educação para o deficiente, mas, sobretudo, de basilar a prática educativa e a organização da escola no respeito à diferença do outro” (p.26).

Todavia, gostaríamos de salientar que por mais que as instituições se fortaleçam no objetivo de tornar a educação inclusiva, este é um desafio que não pode permanecer a cargo dos educadores e gestores das escolas, pois diante da complexidade que circunda a perspectiva inclusiva ações como as Redes de Ensino são fundamentais. Para tanto, é necessário organizar, formações continuadas aos docentes, condições e tempo para que os professores planejem suas ações pedagógicas, bem como possam compartilhar o seu conhecimento com os demais, para que questionamentos, tais como os destacados nas reuniões que realizamos possam ser pensados e debatidos para além da instituição. Nas manifestações das docentes observamos os seguintes questionamentos:

Como criar uma rede de apoio para suprir as necessidades e demandas dessa criança? (Girassol).

O que e como adaptar os conteúdos? (MARGARIDA).

Como prender a atenção do aluno autista na atividade que tu estás fazendo com a turma? (ROSA).

Estes são questionamentos que não cabem apenas uma resposta, nem mesmo a respeito de uma mesma criança, pois as melhores estratégias de ensino e aprendizagem adotadas em um determinado período podem não ser efetivas em outra fase do desenvolvimento desta criança. Neste sentido, reiteramos a necessidade de um esforço coletivo na perspectiva inclusiva para além dos muros da escola, considerando a complexidade que circunda os processos inclusivos. É necessário que haja o engajamento de toda a comunidade escolar e da sociedade. Como evidencia Carvalho (2008):

Entendida a inclusão não como um estado, mas como um processo, por conseguinte, mutável no tempo e no espaço, tal significa que há escolas com momentos, atitudes, decisões e práticas inclusivas, a par de outras onde isso não acontece ou acontece pouco. Sucede que o curso desse processo não consente a existência de actores dispensáveis, já que todos e cada um dos actores são convocados, na medida em que todos, em maior ou menor medida, devem ser chamados a colaborar. (p. 37).

Sendo assim, esta pesquisa teve como foco os docentes que tem sua importância, mais que reconhecida, diante dos processos inclusivos e necessitando portanto de um olhar e atenção especial. Dessa forma, os elementos categoriais

anteriormente mencionados convergem à categoria **aprendizagem docente**, uma vez que as políticas públicas de Inclusão representam intensas e significativas aprendizagens no que se refere aos contextos escolares, pois a perspectiva inclusiva do ensino exige [re]significações docentes acerca de suas práticas.

Para Bolzan e Wisch (2019) indicam que “não há como falar em inclusão sem pensar no constante processo de aprender a docência” (p.195). E, ainda, Bolzan (2016) considera que:

[...] a aprendizagem da docência vai se constituindo com base nas produções de sentido da e na docência que, por sua vez, emergem de elementos que mobilizam e dinamizam o fazer pedagógico. Entre eles, destacam-se os desafios como potencializadores da reconstrução das atividades, uma vez que eles surgem das vivências, das práticas cotidianas e dos processos reflexivos [...]. (p. 73).

Nesta perspectiva, a aprendizagem docente é entendida como um processo reflexivo constante que tem como pressuposto a tomada de consciência que os professores assumem ao se conceberem como profissionais inacabados, com trajetórias (profissionais e pessoais) e concepções únicas que conduzem nossa prática.

Os estudos de Bolzan (2009) salientam que:

Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. (p.17)

Diante dos desafios docentes vivenciados na busca por uma efetiva inclusão dos alunos com TEA, entendemos que esse processo de reflexão possibilita aos professores uma aprendizagem diária, pois através de uma constante avaliação de suas estratégias, concepções e mediações os docentes buscam por respostas e interações capazes de qualificar as suas práticas, e assim, constituírem-se como educadores a cada experiência nova.

Logo, “a busca da compreensão da atividade compartilhada de ensino e de aprendizagem pressupõe uma clara postura ética.” (BOLZAN, 2009, p. 24) A relevância destas redes de interações ficou evidente nas narrativas das colaboradoras e anteriormente destacada no elemento categorial **conhecimento compartilhado**. Sendo assim, reiteramos a essencialidade do trabalho cooperativo e colaborativo

entre pares, pois esta é com certeza uma rica e importante fonte de aprendizagem para os docentes e, para tanto, precisa garantir os tempos e espaços para que se efetive. Isaia e Bolzan (2006) evidenciam que é evidente a ausência de espaços institucionais destinados à construção coletiva de uma identidade de ser professor, que proporcionem o compartilhamento de experiências, dúvidas e do conhecimento. A ausência destes espaços formativos ocasionam o sentimento de solidão pedagógica e por vezes inviabilizam a construção coletiva de estratégias pedagógicas.

Deste modo, ratificamos a relevância dos espaços narrativos, semelhantes aos que este estudo se propôs. Consideramos que as rodas de conversas realizadas, configurou-se em um importante espaço formativo para os docentes na medida em que puderam minimizar este sentimento de solidão pedagógica, referido pelas autoras, e tão evidente em tempos pandêmicos.

Wisch (2013) salienta que “a aprendizagem docente diante da inclusão, é pautada pelo desejo de aprender, de buscar novas aprendizagens e a partir do outro” (p. 90). Observamos a partir do nosso estudo as manifestações docentes acerca da importância do aprender docente, levando-se em conta o contexto dos estudantes com TEA.

Portanto, é no decorrer da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans]formando, tendo como partes desse processo as demandas da vida e da profissão (ISAIA e BOLZAN, 2006).

Enfim, entendemos que a inclusão se trata de processo de ensinar e aprender constantes, pautado na exploração da grandiosidade das diferenças e o quanto elas podem ser enriquecedoras no desenvolvimento de novas aprendizagens e construções a partir das interações entre pares e entre professor e aluno.

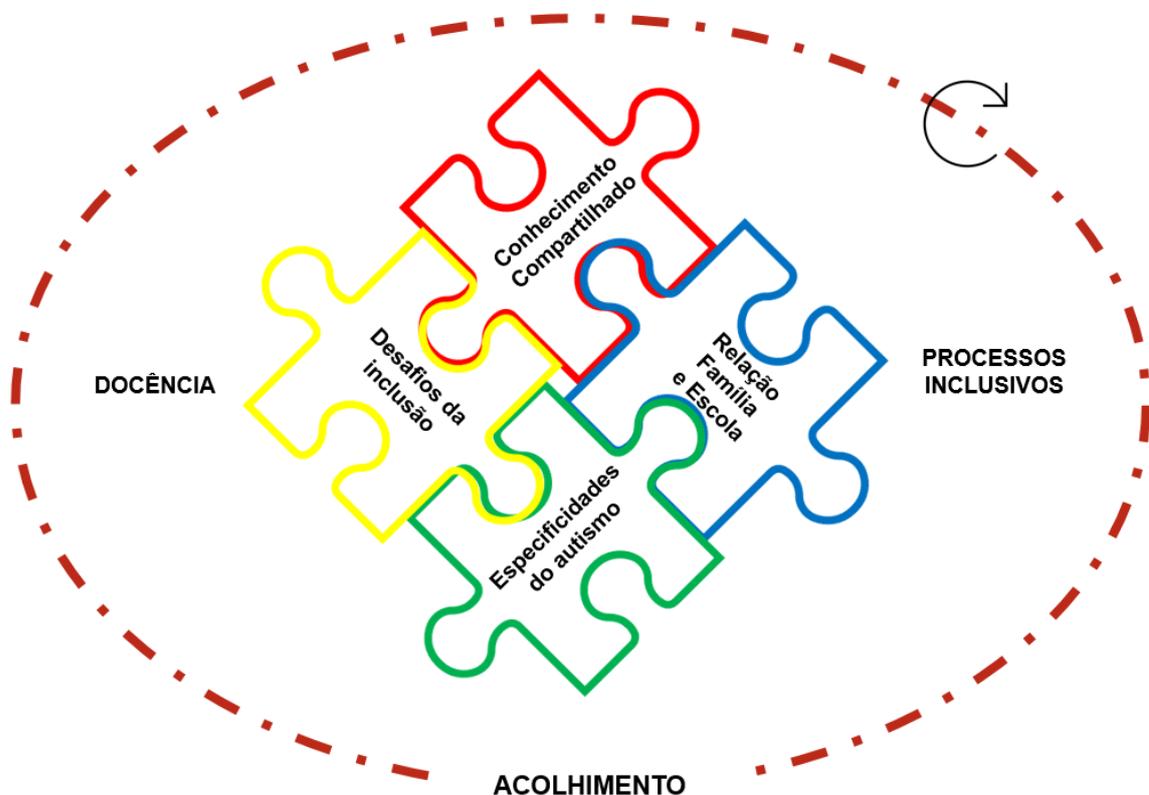
Este processo inaugura a oportunidade da escola e seu corpo docente construir novas formas de pensar os processos inclusivos, considerando novos modos de organizar as demandas do ensino a partir do compromisso com as aprendizagens assumidas via uma gestão pedagógica dedicada e atenta às necessidades da comunidade escolar.

5 INTERLOCUÇÕES QUE PERMEIAM EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA ACOLHIDA DE CRIANÇAS COM TEA

Elaboramos estas interlocuções a partir da necessidade de redimensionar o nosso olhar acerca do espectro autista e, além disso, tornarmos as reflexões sobre a acolhida e adaptação dos alunos com TEA um trabalho em equipe, uma rede de colaboração capaz de perceber os avanços e oferecer apoio diante das estratégias frustradas.

Para Carvalho (2008) “Numa escola que aposta na inclusão, isto é, que assume como uma causa, a diversidade não é um problema, podendo antes constituir uma oportunidade para a aquisição de novos conhecimentos, novas convivências.” (p. 41). Sendo assim, o esquema a seguir ilustra os principais elementos e dimensões categoriais, entendidos como essenciais e complementares na dinâmica dos processos inclusivos.

Figura 2 – Síntese dos processos de categorização e interpretativo



Fonte: Esquema elaborado pela autora com base nas narrativas dos sujeitos colaboradores e em um dos símbolos do TEA.

5.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

A fim de contribuir no processo de acolhimento/ adaptação das crianças com TEA no contexto escolar. Este documento se propõe a auxiliar mediações docentes num constructo prático com aspectos essenciais para uma inserção e interação o mais satisfatória possível, destacando assim prováveis fatores que interferem diretamente no comportamento, bem-estar desta criança e estratégias que podem beneficiá-la.

[...] o paradigma da educação inclusiva remete para a ausência de barreiras à aprendizagem e para participação de todos, deixando o enfoque de concentrar-se só no aluno ou só no ambiente que o envolve, mas nas interações recíprocas e permanentes alunos-ambientes. (FREITAS 2008, p.42).

Neste sentido, as contribuições exploradas a seguir visam eliminar algumas barreiras à aprendizagem e vislumbrar a participação de todos em regime de colaboração a fim de qualificar as interações no ambiente escolar. Para tanto, abordaremos os subsídios através de dimensões, sendo a primeira delas: **Espaço/Tempo de conhecer.**

5.1.1 Espaço/Tempo de conhecer

5.1.1.1 Professor e a criança

As relações estabelecidas com a criança na escola são parte do alicerce para suas aprendizagens. O principal mediador no processo de acolhida do estudante é o professor. É ele quem qualifica e media na maioria das vezes as interações. Entendemos que a socialização é um dos aspectos essenciais para o acolhimento e desenvolvimento do aluno com TEA.

Entretanto, devemos reconhecer que o professor é alguém com uma história, com receios, que não detém o conhecimento de tudo, que possui características próprias expressas em seu comportamento e relações. Este profissional como qualquer ser humano tem sua trajetória e com ela experiências boas e ruins, ou seja, não se pode esperar que diferentes pessoas tenham reações e comportamentos semelhantes. Assim, cada professor terá a sua forma e seu tempo de estabelecer

vínculos afetivos com este aluno, afinal ele também precisa adaptar-se e conhecer esta criança e suas características particulares. Dessa forma, enfatizamos que os docentes estão em constante aprendizado, e, portanto, não é possível que estejam prontos para lidar com os desafios da inclusão, mas se faz necessário que estejam dispostos a aprender e refletir sobre como ensinar o aluno.

[...] cada uma teve um impacto em sua perspectiva docente já que nenhuma criança é igual. Do ponto de vista geral, quando temos uma criança do espectro autista, cada um tem uma em sua sala, com características muito peculiares. (BOLZAN, 2021, s/p).

Assim, entendemos que o professor se constitui como alguém que aprende diante dos desafios da inclusão, porém essa aprendizagem precisa de apoio e conforto, pois por muitas vezes os sentimentos de frustração e fracasso irão aflorar diante de tantas demandas que o dia a dia da escola os desvela. O papel do professor diante dos processos de acolhimento e inclusão não é uma tarefa fácil, precisamos ter clareza de que neste período a criança é uma alguém que está se constituindo, aprendendo a ser aluno dessa escola, aprendendo a estar nesse mundo que ela percebe de uma forma diferente da maioria das pessoas ao seu redor.

5.1.1.2 A criança e a família

Cada criança pertence a uma família que representa uma unidade sócio histórica e cultural, com vivências, experiências, valores e culturas próprias. Neste sentido é preciso conhecer a família, suas histórias e tentar entender como ela se organiza, como as relações acontecem. Pois, a relação da escola com a família é um importante elo a ser fortalecido em prol do desenvolvimento do aluno. Para tanto, se faz necessário o acolhimento à família, pois para que o estudante se vincule com seu grupo e professor será fundamental propor formas de acolhimento que incluam as famílias; pois, esta participação contribuirá para que a permanência dos estudantes se dê com segurança e tranquilidade.

O importante de tudo isso é entender as razões das mães terem esses comportamentos, é porque dói nelas toda vez que aparece explicitamente as dificuldades do filho. Podemos ter empatia com a dor da mãe para que ela entenda que o professor está trabalhando para que os comportamentos sejam entendidos pela escola e pela turma, para que a mãe se sinta acolhida

e não precise tapar as dificuldades do filho. É uma fala muito sensível, muito mais por empatia do que por convencimento. (SCHMIDT, 2021, s/p).

As afirmativas do autor oriundas de pesquisas com mães de crianças com autismo evidenciam o quanto se faz necessário o estabelecimento de uma relação pautada na sensibilidade, pois qualquer família se sente responsável e, inicialmente, “culpada” pelas dificuldades dos filhos. Então, as famílias vivenciam o luto, os desafios, as frustrações diante do diagnóstico de formas diferentes, pois terão que aprender a ser pais dessa criança, a estimular sua autonomia. Tantas atribuições diante do inesperado geram medo e insegurança nos familiares, e se a escola não representar um suporte para esta criança dificilmente a família irá ser participativa e colaborativa. Sendo assim, é preciso que se estabeleçam laços de confiança e sensibilidade de ambos os lados, e que sejam nutridos através do diálogo.

5.1.1.3 A criança e a escola

Todas as relações mencionadas ao longo do estudo e referendadas nas rodas de conversas favorecem a construção de uma perspectiva inclusiva na escola, são elementos capazes de desenvolver o sentimento de pertencimento a este contexto.

Quando falamos em incluir nos referimos ao fato de fazer parte de um grupo, ou seja, a matrícula deste aluno em uma escola regular não garante que ele seja incluído pelo seu grupo ou se sinta incluído na turma e comunidade escolar. Dessa forma, os processos de ensino, aprendizagem, acolhida e inclusão precisam ser permeados por relações empáticas que favoreçam vínculos estabelecidos. Tais vínculos devem ser estabelecidos pela colaboração com o objetivo de que a criança se sinta acolhida e compreendida na escola.

5.1.2 Preparação do ambiente acolhedor: equilibrando os sentidos

Considerando as necessárias mudanças no contexto escolar para que este esteja apropriado aos processos inclusivos, é de suma importância levarmos em consideração as formas como a criança percebe, sente e vê o mundo pela ótica do espectro autista. Pois, com certeza as percepções sensoriais dos autistas são um dos

grandes desafios no processo de acolhida destes alunos, uma vez que em casa a família “controla” os estímulos de acordo com as demandas já conhecidas por eles. Entretanto, ao ingressar na escola os docentes precisam conhecer tais demandas e, muitas vezes, aprender a interpretar os sinais de desconforto diante de algum estímulo.

[...] acreditamos que conhecer as experiências sensoriais dos autistas, saber o que pensam e sentem diante de determinados estímulos do ambiente, pode ser o primeiro passo para que os profissionais da área da educação adaptem à escola e o ambiente da sala de aula para realmente incluir esses estudantes. (OLIVEIRA, 2020, p. 20).

Dessa forma, os estudos de Oliveira 2020 dissertam sobre as crianças com autismo e os espaços escolares adaptados, assim baseados nas evidências da autora a respeito do *design sensorial* abordaremos algumas considerações que julgamos pertinentes e possíveis de serem aplicadas na escola. Para tanto, organizamos as orientações em tópicos:

5.1.2.1 Organização da rotina escolar

É reconhecida a importância da rotina escolar para as crianças da educação infantil, principalmente, no que se refere à adaptação ao tempo/ espaço vivenciado na escola. Assim, o uso de recursos como imagens e a previsibilidade da rotina para a criança com TEA são aspectos necessários para sua acolhida ao contexto escolar. Dessa forma, Oliveira (2020) sugere, por exemplo, a organização dos momentos escolares por meio de uma sequência de fotos exposta na sala de aula, pois para a maioria das crianças é fundamental manter um padrão nas rotinas escolares. Como sabemos a rotina das escolas costumam ser dinâmicas exigindo ajustes ao contexto dos diferentes grupos. Salientamos que se organizem estratégias, que favoreçam que a criança possa prever a ordem em que as diferentes aprendizagens/atividades irão acontecer, pois assim ela se sentirá mais segura e confortável.

Observamos que, em alguns casos, ao realizar uma troca de ambiente e/ou ação pedagógica, se faz necessário uma pausa em um local com características intermediárias entre os dois espaços a serem alternados. Por exemplo, ao sair da sala de aula para a pracinha ou pátio pode ser conveniente deixar que a criança permaneça alguns minutos sentada em um banco do corredor, pois assim ela pode visualizar o

que acontecerá em breve. Acostumar sua percepção sonora e se organizar para esta mudança, não ocorrerá de modo abrupto, o que contribui para que ele se mantenha com o grupo sem se desorganizar.

A organização dos tempos e espaços pensados de acordo com as especificidades do estudante de uma maneira mais ampla, mas personalizados para cada aluno são imprescindíveis quando pensamos na perspectiva inclusiva na escola. Neste sentido, OLIVEIRA (2020) destaca:

No contexto da inclusão, há de se ter em conta que, nem sempre, as demandas sensoriais do ambiente poderão ser resolvidas em sala de aula. De fato, em determinados momentos, o estudante autista precisará de um espaço reservado para se acalmar e se sentir seguro. (p. 56).

A autora afirma que se trata de o autista ter ao seu alcance um lugar que lhe ofereça segurança a ponto de assegurar calma e controle do comportamento, sendo um ambiente de fuga tranquilo e silencioso com o objetivo de prevenir e atuar na organização de problemas de comportamento (OLIVEIRA 2020). Vale destacar que na impossibilidade de um ambiente específico para este fim na escola, pode-se contar com um recanto na própria sala de aula, com uma cabana ou barraca confeccionada com caixas ou tecidos, onde a criança possa permanecer quando precisar de uma pausa, seja pelo contato com outras crianças ou pela hipersensibilidade aos estímulos visuais, auditivos ou táteis que é uma característica bastante recorrente do transtorno. *Aspectos ambientais ignorados ou bloqueados pela maioria das pessoas, tais como ruído de fundo, luz cintilante ou uma cor brilhante, podem ser muito perturbadores para os autistas* (OLIVEIRA, 2020 p. 68)

Logo, toda atenção em relação às rotinas a serem adotadas com cada indivíduo em seu grupo é fundamental para o sucesso da inclusão de crianças com TEA em seus grupos escolares.

5.1.2.2 Percepções e sensações visuais

Considerando que a percepção visual dos autistas pode se caracterizar como fragmentada, salientamos a relevância de pensarmos salas de aula com menos informações, cores e elementos; pois, o excesso de “informações” e estímulos no ambiente podem influenciar no bem estar da criança neste espaço. Assim como manter sempre a mesma disposição dos móveis, sem mudanças repentinas ou

acréscimo de mobiliários na sala. Neste sentido, a estratégia de organizar a sala de aula por setores também é entendida como benéfica. Por exemplo, em um extremo da sala ficam os brinquedos, em outro extremo os livros, em outro o quadro, pois “a *compartimentalização dos espaços, tem como finalidade evitar a sobrecarga perceptiva*” (OLIVEIRA 2020, p. 51).

Destaca-se ainda a importância de proporcionar uma variedade de diferentes ambientes de aprendizagem para que a criança tenha a oportunidade de escolher. (OLIVEIRA, 2020)

Outra estratégia para a divisão da sala em compartimentos é através do uso de fitas coloridas que demarquem através das cores os espaços e seus usos. Podemos utilizar a fita no chão para demarcar os diferentes espaços didáticos, como por exemplo o lugar em que a criança vai sentar-se, com outra cor é possível demarcar o local onde se realiza a hora do conto e outra pode demarcar o local para higiene.

Neste sentido, Oliveira (2020) afirma que:

Por conseguinte, essas estratégias visam à facilitação visual, garantindo ao autista um ambiente com informações suficientes para ele movimentar-se de forma autônoma no ambiente, além de poder distinguir e associar vários espaços às suas funções. (p. 54)

Ao utilizar estratégias para setorizar o ambiente da sala de aula estimulamos a autonomia das crianças na Educação Infantil, pois essa organização propicia o reconhecimento da finalidade dos objetos conforme as rotinas da turma.

5.1.2.3 Percepções auditivas

Com relação a este sentido, a dificuldade de concentração em virtude de ruídos e movimento foi relatada nas narrativas das colaboradoras como um desafio na inclusão de alunos com TEA e vivenciada pela pesquisadora em sua trajetória docente. Assim, sugere-se, na medida do possível, uma avaliação conjunta dos docentes e equipe diretiva da escola, de modo geral, a fim de alocar as turmas com alunos com TEA nas salas de aula com menos barulho e circulação de pessoas, ou mesmo em turmas com menos crianças e com menor número de pessoas com deficiência como forma de o professor ter suporte para a inclusão do aluno com TEA.

Outra estratégia que pode ser eficiente em situações pontuais na escola é o uso de fones de ouvido com sons que sejam reconhecidos como agradáveis para a

criança como forma de alívio da tensão gerada por barulhos excessivos em determinados momentos. Como, por exemplo, o recreio ou alguma festividade com música alta e muitos ruídos sonoros, podem ser minimizados pelo uso de um dispositivo que contribua para a melhor adaptação da criança ao contexto.

Como vimos, há uma gama de possibilidades razoáveis e viáveis de criação ou de adaptação de determinados espaços para amenizarem eventuais comportamentos involuntários e agressivos dos autistas no âmbito escolar. Por isso, mais do que conhecimento dos vários tipos de vivências sensoriais existentes, a escola e seus colaboradores, sobretudo, os professores devem conceber os espaços “de refúgio” ou “de escape” [...]. (OLIVEIRA, 2020 p.66).

Portanto, as contribuições do *design sensorial* aqui destacadas são alternativas estratégicas com o objetivo não só de promover a aprendizagem e acolhida dos alunos com TEA, mas desenvolver essas aprendizagens de forma prazerosa. Neste contexto, é que o professor irá avaliar ao decorrer do contato com a criança a necessidade e o tempo destas intervenções mencionadas, sempre visando o bem-estar e desenvolvimento do aluno diante das demandas apresentadas e das rotinas estabelecidas. O professor precisa testar e experimentar diferentes estímulos e estar atento às respostas da criança com TEA, assim como as demais.

É importante que os professores tenham em mente que as condições para um ambiente acolhedor também são construídas a partir das relações que se estabelecem no dia a dia da escola e no contato com a criança com autismo.

5.1.2.4 Linguagem/ comunicação

Quando nos referimos ao autismo a comunicação na maioria das vezes é um dos maiores desafios nos processos de acolhida, interação e socialização da criança. Tendo em vista que a maioria dos autistas têm algum nível de limitação na comunicação e um número significativo apresenta um quadro mais grave, mais da metade das pessoas com TEA desenvolve algum problema com a fala e 25% são não-verbais. (MORAL, 2021)

Neste sentido, é recorrente uma pessoa com TEA tenha limitações na sua comunicação oral pela dificuldade em compreender ou desenvolver vocabulário e estrutura gramatical. Em geral, as primeiras palavras e expressões da criança autista surgem com atraso, suas frases são mais curtas e menos complexas. Essa dificuldade

na fala acaba interferindo na comunicação eficaz da criança quanto as suas necessidades, sentimentos, percepções e na socialização de modo geral. Dessa forma, a comunicação utilizada pela criança com TEA muitas vezes vai acontecer mais através do uso da linguagem corporal e facial o que implica uma necessidade de interpretação e conseqüentemente muito mais atenção do professor a cada expressão e reação manifestada por essa criança não só para entendê-la, mas o estabelecimento de um vínculo afetivo.

5.1.2.5 Estereotipias

Esta é uma das características mais marcantes e relacionadas ao TEA pelas pessoas. Assim torna-se imprescindível entendermos mais sobre este comportamento, de acordo a Cartilha do autismo:

As estereotipias costumam acontecer em situações que o autista se sente bombardeado por estímulos, e as ações repetitivas ajudam a pessoa a se reorganizar internamente e processar tudo o que está sentindo. Há relatos de pacientes com TEA que entendem a estereotipia como algo prazeroso, que ajuda a acalmar, a concentrar e a aliviar a ansiedade. (MORAL, 2021, p. 42)

Dessa forma, cabe destacar que as estereotipias fazem parte do comportamento da criança com TEA, servindo como uma estratégia de reorganização. Entretanto, se por um lado devemos acolher as estereotipias e de certa forma naturalizar as particularidades do autismo no contexto escolar, por outro os especialistas ressaltam que é importante observar as situações que as despertam (MORAL, 2021)

Um dos problemas gerados pela alta frequência dos movimentos repetitivos é que, enquanto a pessoa com TEA está focada nestas ações, ela está respondendo apenas aos seus estímulos internos e deixa de interagir com o ambiente. Dessa forma, a estereotipia em excesso pode fazer o autista perder oportunidades de aprendizagem e contato social.

Neste sentido, faz-se necessário uma busca para entender os gatilhos que desencadeiam essas estereotipias a fim de amenizar sua frequência e prováveis conseqüências com relação aos processos de aprendizagem e interação/ socialização da criança com autismo.

5.1.3 A construção de uma trajetória escolar

As mediações referenciadas, nesta pesquisa, têm como enfoque o processo de acolhida/adaptação da criança com TEA ao ingressar no ambiente escolar. Entretanto, este representa apenas o início da trajetória escolar desse aluno. Assim, entendemos que estratégias que qualifiquem os processos de adaptação, interação e desenvolvimento da criança devem ser mantidas sempre que necessárias, como forma de assegurar avanços em suas aprendizagens no decorrer de sua trajetória escolar.

As alterações sensoriais têm se mostrado com uma importância muito grande dentro do contexto da escola, porque ali é um laboratório natural de desenvolvimentos. Com todas as crianças ali juntas interagindo com um professor mediador, onde o aluno vai ter a oportunidade de aprender a se relacionar, o que a princípio não é um objetivo explícito da escola, mas está incluído nos outros já que para aprender temos que nos relacionar. (SCHMIDT, 2021, s/p).

Dessa forma, consideramos que adequações beneficiam não somente o aluno com autismo, mas a turma como um todo, pois permite a exploração de conteúdos e elementos que perpassam as aprendizagens da educação infantil e anos iniciais. Assim, sugere-se a organização de tempos e espaços formativos na escola, para que os professores possam compartilhar o conhecimento e trocar experiências sobre os alunos que em anos anteriores foram seus.

Além disso, a perspectiva inclusiva da escola necessita do envolvimento dos seus diferentes setores. Destacamos, pois, a importância do suporte e apoio ao professor e aos encaminhamentos quanto aos limites que vão se estabelecendo na dinâmica escolar e que precisa contar com o engajamento, participação e colaboração dos demais profissionais.

Como evidenciamos na narrativa de uma colaboradora da pesquisa, essa criança deve ser percebida como um aluno da escola e não do professor, pois sua trajetória será constituída por muitos professores.

Então essa ênfase no ambiente é central e quem pode mexer nesse ambiente é o professor, a gestão e a escola inteira, entendendo as demandas que esse aluno precisa e fazendo com que os colegas entendam ou então provendo arranjos ambientais que são arranjos dentro do ambiente da sala de aula, da escola, do pátio ou com os colegas. Tudo isso vai minimizar as características que aquele aluno traz e o que é chamado de deficiência vai aparecer como uma coisa muito sutil por conta dos arranjos feitos. (SCHMIDT, 2021 s/p).

Portanto, podemos inferir que a trajetória escolar do aluno com TEA, assim como de qualquer outra criança necessita da dedicação de todos os envolvidos, correspondendo a um trabalho em equipe, de forma que todos colaboram com olhares atentos e acolhedores que foquem nas potencialidades destes sujeitos para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

6 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Esta pesquisa teve como foco a inclusão, na perspectiva do espectro autista e foi voltada às mediações e desafios docentes na acolhida de alunos com o transtorno. Pois, temos como premissa que só podemos contribuir com os professores se entendermos a sua realidade e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Dessa forma, além de pensarmos em formas para qualificar a acolhida destes estudantes, os momentos e discussões proporcionados pelo estudo fez com que os professores se sentissem apoiados a partir das trocas de ideias e experiências, trazendo uma visão de trabalho compartilhado.

Portanto, salientamos a relevância que teve para o grupo, por meio das reuniões, propusemo-nos a identificar as manifestações docentes acerca dos vínculos afetivos estabelecidos com os alunos com TEA. Pois, os relatos, a partilha dos enfrentamentos e os sentimentos que afloraram diante das mais diversas situações em alguma medida, fortaleceram a comunicação no grupo de professores. Além disso, proporcionaram espaços para que todos fossem ouvidos e assim pudemos evidenciar o quanto são complexas as relações que se estabelecem e o quanto precisamos refletir sobre estes fatores para, aprendermos como instituição escolar, sobre quais são os melhores arranjos pedagógicos para a acolhida e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Nessa direção destacamos a narrativa de uma das colaboradoras que referenda a relevância das reuniões no trabalho das professoras em um momento de retomadas como foi o ano de 2021.

Falamos muito no acolhimento das mães e acredito que esse momento e o trabalho foi um momento em que nós nos sentimos acolhidas, porque também temos nossas dores, nossas questões, nossa sobrecarga. Acho importante dizer o quanto foi válido para nós, não só em questão de conhecimento, mas em questão de termos uma troca, nos acalmarmos. (MARGARIDA).

Evidenciamos com esta narrativa além da relevância do conhecimento compartilhado, e a necessidade que os educadores têm de serem ouvidos sem o receio de julgamentos ou rótulos. Assim entendemos que o fato da pesquisadora ser também professora da escola, e vivenciar o mesmo contexto, bem como presenciar muitas das dificuldades relatadas pelas colaboradoras em seu dia a dia, favoreceu o

desenvolvimento do estudo, além de proporcionar o estreitamento de vínculos entre as docentes.

Logo, destacamos a necessidade de espaços formativos nos quais os docentes sejam ouvidos e sintam-se à vontade para expressar seus anseios, dificuldades e desafios a fim de superá-los, buscando alternativas para lidar com eles. Além disso, dirimir o sentimento de solidão pedagógica, considerado como um “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA, 2006, p. 373)

Nesta perspectiva, muitas questões foram debatidas no grupo acerca das concepções docentes quanto ao TEA, com o objetivo de compartilhar o conhecimento. Dessa forma, trocar ideias acerca da amplitude de características que o transtorno pode manifestar, e o quanto muitas delas estão relacionadas a outros fatores que não o autismo. Assim, ao aprendermos mais sobre este transtorno do desenvolvimento, possibilitamos maior confiança às professoras para estabelecer os vínculos afetivos iniciais com estes alunos.

Diante da identificação dos desafios docentes com a inclusão salientamos a necessidade da reorganização da escola como instituição educativa, pois reconhecemos o papel do professor como fundamental na acolhida das crianças com TEA. Entretanto, não é possível que somente a professora seja a única responsável por este processo. Conforme mencionado, ao longo do estudo, as redes de apoio as professoras são essenciais na realização dos seus trabalhos. Além disso, a escola precisa estar preparada para receber estes alunos, criando estratégias de permanência capazes de favorecer a inclusão e o desenvolvimento das condições de aprendizagem. Como afirma Oliveira (2020)

[...] é urgente pensarmos e, até mesmo questionarmos as formas de organização das escolas regulares para que possam atender e incluir, com eficácia, os estudantes autistas, levando-se em consideração um dos princípios fundamentais da educação inclusiva: a escola deve estar preparada para receber o aluno e não o contrário. (p. 44).

Neste sentido, elencamos alguns princípios que entendemos como relevantes e esclarecedores com o objetivo de contribuir com o trabalho das professoras, qualificando assim, a acolhida e os vínculos a serem estabelecidos com as crianças com TEA no seu ingresso na escola. Consideramos que os princípios: espaço/tempo

de conhecer- professor e a criança, a criança e a família, a criança e a escola; preparação do ambiente: equilibrando os sentidos- organização da rotina escolar, percepções e sensações visuais, percepções auditivas; a construção da trajetória escolar podem favorecer os alunos ao longo do seu percurso escolar, pois reconhecemos que, suas necessidades mudam ao longo do tempo, exigindo que os docentes redimensionem seu trabalho, buscando oferecer suporte às crianças por meio de processos mediacionais que levem em conta suas características.

O papel do professor diante dos processos de acolhimento e inclusão não é uma tarefa fácil, precisamos ter clareza de que neste período a criança é um alguém que está se constituindo, aprendendo a ser aluno dessa escola, descobrindo como é estar nesse mundo que ela percebe de uma forma diferente da maioria das pessoas ao seu redor. Neste sentido, elencamos alguns aspectos prioritários para que a criança com TEA se integre e sinta-se como pertencente ao seu grupo escolar.

Assim, a relação da escola com a família é um elo de desenvolvimento fortalecido em prol do aluno em qualquer circunstância; quando nos referimos ao TEA torna-se imprescindível. O fortalecimento das relações precisa se dar a partir do diálogo que proporcionará laços de confiança e sensibilidade tanto da escola quanto da família, numa rede de apoio participativa e colaborativa.

A criança com autismo percebe, sente e vê o mundo mediada pela necessidade de processos inclusivos que acolham suas especificidades de acordo com as demandas oriundas de suas percepções. Esses processos incluem o professor a aprender a interpretar variados sinais de conforto e desconforto da criança diante de algum estímulo. Nessa direção, Schmidt (2021, s/p) reitera que

[...] temos que entender que o transtorno do autismo vem da base do sistema nervoso central que faz a criança entender o mundo de outra maneira e vai responder de outra maneira; então, ela responde de uma forma, que, muitas vezes o outro não entende.

Nessa direção, os estudos de Oliveira (2020) acerca da adaptação do ambiente ao *design sensorial*, a autora destaca como necessário que se a escola observe a importância de incluir medidas que amenizem as possíveis hipersensibilidades visuais, auditivas e táteis no espaço educativo, bem como aquelas que se referem à organização da rotina.

As práticas observadas desde as classes de Educação Infantil atentam para a necessidade fundamental de manter um padrão nas rotinas de sala de aula. Comumente as rotinas costumam ser dinâmicas, construídas em conjunto com as crianças exigindo ajustes permanentes aos diferentes contextos e a diversidade dos sujeitos.

A inclusão de crianças com TEA exige que essas práticas sejam observadas, considerando que é uma das possíveis características do transtorno sentir a necessidade de prever a ordem em que diferentes ações serão propostas. Esse cuidado contribuirá para a previsão de todo o grupo e se constituirá como fundamental para a segurança e o conforto no incentivo à participação e integração de estudantes com autismo.

As hipersensibilidades, muitas vezes, levam a necessidade de pausas quanto aos estímulos externos, o que Oliveira (2020) sugere como a disponibilização de ambientes de fuga dentro deste espaço escolar. Tal medida considera espaços dentro e fora da sala de aula e se constituem numa espécie de refúgio quando os estímulos se tornarem excessivamente desagradáveis aos parâmetros pessoais de cada criança.

Dessa forma, a organização do espaço escolar adaptado às possíveis necessidades dos alunos com autismo se torna imprescindível quando nos referimos aos processos inclusivos. Pois, é fundamental que a criança se sinta pertencente a este contexto além de acolhida, assim, faz-se necessário que sejam exploradas as possíveis demandas manifestadas em decorrência do transtorno. Como afirma Oliveira (2020)

Num contexto de inclusão de um estudante autista, todos os aspectos precisam ser considerados, sobretudo, porque esses indivíduos têm uma experiência sensorial diferente ou incomum em relação ao ambiente que os cerca. (p. 44)

Nesta perspectiva, a mesma autora considera que a escola precisa estar preparada para receber o aluno, o que se caracteriza como um dos princípios fundamentais da educação inclusiva. Portanto, as necessidades adaptativas do contexto escolar precisam ser constantemente retomadas e avaliadas ao longo da trajetória estudantil das crianças com autismo. Por este motivo os espaços de trocas de experiências entre os docentes são capazes de contribuir para que cada vez mais

esse aluno sintá-se parte deste contexto. E, assim, o professor consiga incluí-lo de fato, nas atividades escolares.

Destacamos a relevância do diálogo e das trocas de experiências entre os docentes como meio para o compartilhamento do conhecimento, assim a potência das rodas de conversa desenvolvidas está no protagonismo do professor. Isto é representando assim uma aprendizagem docente coletiva por meio dos agentes que mais conhecem os desafios de cada realidade escolar e não se limitando a simples relatos de ações, mas sim um tempo/espço de reflexões e construções coletivas. Assim, entendemos as rodas de conversa como um importante processo formativo que precisa ser privilegiado quando pensamos e vislumbramos a inclusão.

Portanto, observamos que a trajetória escolar do aluno com TEA, assim como de qualquer outra criança necessita da dedicação de todos os envolvidos, correspondendo a um trabalho em equipe. À medida que todos colaboram com olhares atentos e acolhedores que foquem nas potencialidades destes sujeitos para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, a inclusão será exitosa e os sujeitos sentir-se-ão acolhidos. Cabe destacar que além dessa dedicação dos envolvidos são necessários investimentos por parte das mantenedoras, pois o que vemos até hoje são poucos recursos destinados a uma grande reestruturação como redes de ensino que a inclusão representa.

Além desse esforço coletivo para a qualificação dos processos inclusivos, salientamos que orientações de profissionais especialistas (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, educador especial) no âmbito escolar nesta dinâmica de rodas de conversa podem contribuir tanto com os docentes acerca dos seus desafios e enfrentamentos quanto para a orientação das famílias no sentido de conduzir suas interações com a criança de forma a privilegiar seu desenvolvimento.

Na realização deste estudo pudemos verificar o quanto é válido este tipo de experiência aos professores e neste sentido como as famílias seriam beneficiadas nessas interações, tendo em vista que muitas delas não têm acesso a estes profissionais. A participação de especialistas sobre o transtorno, dispostos a contribuir com os processos inclusivos também poderá desenvolver uma mediação das relações entre a família e a escola através do diálogo.

Portanto, concluímos que tempos/espços formativos que favoreçam a aprendizagem docente através do compartilhamento do conhecimento e das experiências docentes são imprescindíveis para o desenvolvimento de ações

inclusivas no acolhimento de crianças com TEA. Assim, propõe-se a partir da pesquisa desenvolvida que a escola abra um espaço no qual o processo de reflexão coletiva através das rodas de conversas seja construído, para que se tenha a oportunidade de aprender com o grupo e se fortalecer como instituição na medida em que os desafios e limitações forem compartilhados. Essa ação conjunta será extremamente enriquecedora, especialmente se for possível contar com a participação e colaboração das famílias destes alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tânia Santa de Almeida. **A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA**. 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7259>. Acesso em: 10 fev. de 2020
- BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (orgs) **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BASSOTTO, Beatriz Catarina Messinger. **Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/3901>. Acesso em 5 de mar. de 2020.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOLZAN, Doris P. V. Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2016 – 2020.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.
- BOLZAN, Dóris P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. v.2, 2006, p. 381; p. 386. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875 Acesso em: 12 jan. de 2022.
- BRASIL, LEI Nº13.146. **Diário Oficial**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2019.
- BRASIL, LEI Nº 12.764. **Diário Oficial**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 08 de abril 2021.
- BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CANABARRO, Renata. Corcini Carvalho. **Consultoria colaborativa: influência na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. Tese (Doutorado) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16256> Acesso em: 6 fev. de 2020

CARVALHO, Francisco (org) **Tendências contemporâneas da inclusão**. Santa Maria: Ed UFSM, 2008.

CLADININ, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiências e História em Pesquisa Qualitativa**. Minas Gerais: Universidade de Uberlândia, 2014

CHABARIBERY, Thaís. **Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2015. doi:10.11606/D.25.2016.tde-26042016-104347. Acesso em: 10 out. de 2020.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**, Porto Alegre, Artmed, 1994.

COSTA, Fernanda. Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/132928> . Acesso em: 18 mar. de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

DSM-5, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DWORAK, Ana Paula, CAMARGO Bruna Caroline. Mal-Estar Docente: um olhar dos professores. **Olhar de professor**, v.20, n.1, p. 109-121, 2016 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12178> Acesso em: 15 jan. de 2022

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens Infantis: Outras formas de leitura**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras**. 2017. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKFY6>. Acesso em: 17 mar. de 2021.

FREITAS, Soraia Napoleão (org) **Tendências contemporâneas da inclusão**. Santa Maria: Ed UFSM, 2008.

FUSCO, Janaina Fernanda Gasparoto **Aprendizagem Cooperativa: Práticas Inclusivas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150585> Acesso em: 17 mar de 2021.

GARCIA, Walter Esteves, FARIAS Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. **O público e o privado**, nº 5 Janeiro/Junho, 2005

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria; CARBONEL, Jaume; TORT, Antoni; SIMÓ, Nuria; CORTÉS, Emilia Sánchez. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HÖHER, Sígilia Pimentel Camargo; BOSA Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 21, n.1. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. de 2020

HÖHER, Sígilia Pimentel Camargo; BOSA Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. Brasília: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.28, n.3, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007> . Acesso em: 3 ago. de 2020

IMBERNÓN, Francisco. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Revista Nova escola Gestão**, 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 10 dez. de 2021

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, v.29, n.3, p.489-501, Set/Dez. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>. Acesso em: 5 jan. de 2022

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública: a política crítico social dos conteúdos**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira; TOSCHI Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sumus Editorial, 2006

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez. 2006

MORAL, Adriana *et al.* **Guia para leigos sobre o transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: autismoerealidade.org.br/blog. Acesso em: 20 mar. de 2021.

OLIVEIRA, Anié Coutinho. **Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco**.2017. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/168961> Acesso em: 17 fev. de 2020

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro M. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. São Paulo: Mercado das Letras, 2020.

PAVÃO, Ana Cláudia; PAVÃO Silvia Maria (Org.). **Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior**. Santa Maria: Facos – UFSM, 2018.

PAVÃO, Ana Cláudia; PAVÃO, Silvia Maria (Org.). **Os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Santa Maria: Facos – UFSM, 2019.

PEREIRA, Eliane Candida **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-cultural**. 2016. Dissertação (mestre em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Márdem Pádua A contribuição da teoria de Paulo Freire para a docência. **Revista espaço acadêmico**. v.16, n.181, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30569>. Acesso em: 12 dez.de 2022.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 1998

SANINI, Cláudia; SIFUENTES Maúcha; BOSA Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Porto Alegre, Vol. 29, 2013, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/jx5ywJwLtym87Zz6VnLwYmH/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev.de 2021

SCHMIDT, Carlo. Transtornos Globais do Desenvolvimento in SILUK A. C. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e documentação CE/UFSM. 2014.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, abr./jun. 2017. Disponível em: [10.4025/psicoestud.v22i2.34651](https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651). Acesso em: 18 jan. de 2022.

SILUK Ana Cláudia. (org) **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e documentação CE/UFSM. 2014.

SOUZA Heloisa Angélica de Souza. **O Espectro Da Escola Neurodiversa: Uma análise dos espaços de aprendizagem voltados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Recife: 2018.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377,

jan./Jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 13 fev. de 2021

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, CAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. Porto Alegre: 1991.

VARELLA, Maria Helena. Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Drauzio Varella**. 2014. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/amp/> Acesso em: 22 mar. de 2021.

VARGAS, Rosanita Moschini; SCHMIDT, Carlo. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum**. Maringá, v.39, n. 2, p. 207-214, abr/Jun. 2017 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26423/18892>. Acesso em: 17 jan. de 2022.

WISCH, Tasia Fernanda. **Aprendizagem docente**: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e formação continuada no ensino fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130874> Acesso em: 5 fev. 2021

APÊNDICE A – Produto produzido

GUIA



Carla Markus Lopes

Março de 2022

Santa Maria

- Apresentação
- 4 Interlocuções que permeiam experiências e vivências na acolhida de crianças com TEA
- 6 Espaço/Tempo de conhecer
- 6 Professor e a criança
- 7 A criança e a família
- 8 A criança e a escola
- 8 Preparação do ambiente acolhedor: equilibrando os sentidos
- 9 Organização da rotina escolar
- 10 Percepções e sensações visuais
- 11 Percepções auditivas
- 12 Linguagem e comunicação
- 13 Estereotipias
- 14 A construção de uma trajetória escolar
-



APRESENTAÇÃO

Este documento foi construído a partir dos dados coletados e interpretados na pesquisa intitulada: Mediações pedagógicas na acolhida de alunos com TEA: educação inclusiva no contexto da educação infantil desenvolvida no curso de Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria ao longo do ano de 2021.

A mesma contou com a colaboração dos docentes da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental desta escola e a participação de professores pesquisadores da UFSM a fim de contribuir com a instituição e professores quanto aos desafios na acolhida de estudantes com TEA.

Diante dos debates e problematizações realizadas pelo estudo no contexto escolar no decorrer das reuniões e interpretação dos achados, evidenciamos a necessidade de redimensionar o nosso olhar acerca do espectro autista. E, além disso, tornarmos as reflexões sobre a acolhida e adaptação dos alunos com TEA como um trabalho em equipe, uma rede de colaboração capaz de perceber os avanços e oferecer apoio diante das estratégias frustradas.

Para Carvalho (2008) “Numa escola que aposta na inclusão, isto é, que assume como uma causa, a diversidade não é um problema, podendo antes constituir uma oportunidade para a aquisição de novos conhecimentos, novas convivências.” (p. 41)

Logo refletir em torno das necessidades dos estudantes com TEA é essencial para o “sucesso” dos processos inclusivos, assim como uma oportunidade de trazer suporte aos docentes para que a recepção e acolhida dessas crianças seja exitosa.

INTERLOCUÇÕES QUE PERMEIAM EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA ACOLHIDA DE CRIANÇAS COM TEA

A fim de contribuir no processo de acolhimento/ adaptação das crianças com TEA no contexto escolar. Este documento se propõe a auxiliar as mediações docentes num constructo prático com aspectos essenciais para uma inserção e interação o mais satisfatória possível, destacando assim prováveis fatores que interferem diretamente no comportamento, bem estar desta criança e estratégias que podem beneficiá-la.

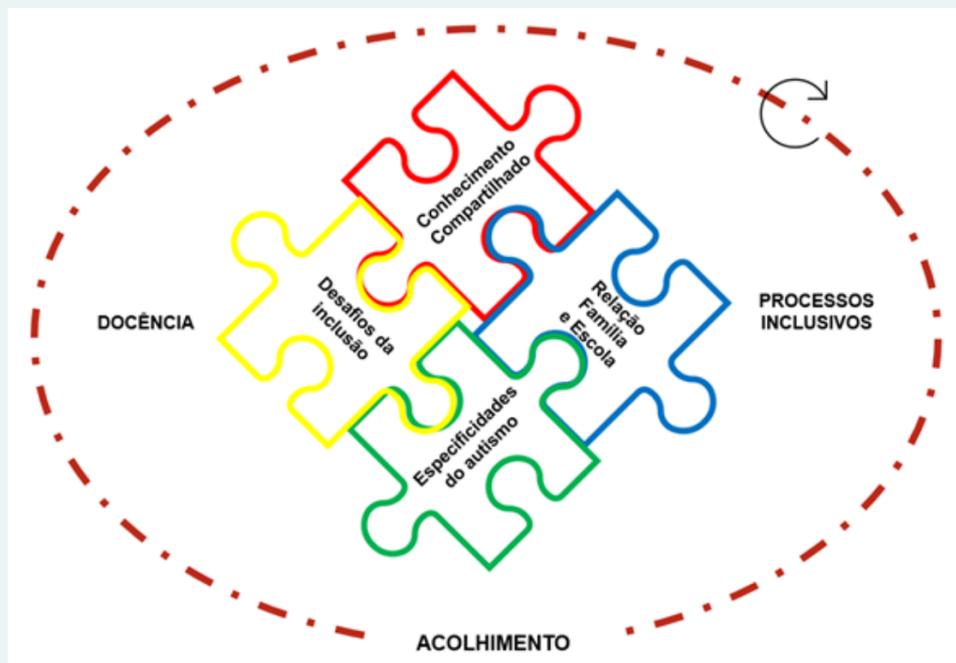
[...] o paradigma da educação inclusiva remete para a ausência de barreiras à aprendizagem e para participação de todos, deixando o enfoque de concentrar-se só no aluno ou só no ambiente que o envolve, mas nas interações recíprocas e permanentes alunos-ambientes. (Freitas 2008, p.42)

Neste sentido, as contribuições exploradas a seguir visam eliminar algumas barreiras à aprendizagem e vislumbrar a participação de todos em regime de colaboração a fim de qualificar as interações no ambiente escolar.

Elaboramos estas interlocuções a partir da necessidade de redimensionar o nosso olhar acerca do espectro autista e, além disso, tornarmos as reflexões sobre a acolhida e adaptação dos alunos com TEA um trabalho em equipe, uma rede de colaboração capaz de perceber os avanços e oferecer apoio diante das estratégias frustradas.

Para Carvalho (2008) “Numa escola que aposta na inclusão, isto é, que assume como uma causa, a diversidade não é um problema, podendo antes constituir uma oportunidade para a aquisição de novos conhecimentos, novas convivências.” (p. 41). Sendo assim, a figura a seguir ilustra os principais elementos e dimensões categoriais, entendidos como essenciais e complementares na dinâmica dos processos inclusivos.

Figura 1 – Síntese dos processos de categorização e interpretativo.



Fonte: Esquema elaborado pela autora com base nas narrativas dos sujeitos colaboradores e em um dos símbolos do TEA.

A fim de contribuir no processo de acolhimento/ adaptação das crianças com TEA no contexto escolar. Este documento se propõe a auxiliar mediações docentes num constructo prático com aspectos essenciais para uma inserção e interação o mais satisfatória possível, destacando assim prováveis fatores que interferem diretamente no comportamento, bem estar desta criança e estratégias que podem beneficiá-la.

Neste sentido, as contribuições exploradas a seguir visam eliminar algumas barreiras à aprendizagem e vislumbrar a participação de todos em regime de colaboração a fim de qualificar as interações no ambiente escolar Para tanto, abordaremos os subsídios através de dimensões, sendo a primeira delas:

Espaço/Tempo de conhecer

1 Professor e a criança



As relações estabelecidas com a criança na escola são parte do alicerce para suas aprendizagens. O principal mediador no processo de acolhida do estudante é o professor. É ele quem qualifica e media na maioria das vezes as interações. Entendemos que a socialização é um dos aspectos essenciais para o acolhimento e desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Entretanto, devemos reconhecer que o professor é alguém com uma história, com receios, que não detém o conhecimento de tudo, que possui características próprias expressas em seu comportamento e relações. Este profissional como qualquer ser humano tem sua trajetória e com ela experiências boas e ruins, ou seja, não se pode esperar que diferentes pessoas tenham reações e comportamentos semelhantes. Assim, cada professor terá a sua forma e seu tempo de estabelecer vínculos afetivos com este aluno, afinal ele também precisa adaptar-se e conhecer esta criança e suas características particulares. Dessa forma, enfatizamos que os docentes estão em constante aprendizado, e, portanto, não é possível que estejam prontos para lidar com os desafios da inclusão, mas se faz necessário que estejam dispostos a aprender e refletir sobre como ensinar o aluno.

(...) cada uma teve um impacto em sua perspectiva docente já que nenhuma criança é igual. Do ponto de vista geral, quando temos uma criança do espectro autista, cada um tem uma em sua sala, com características muito peculiares. (BOLZAN, 2021)

Assim, entendemos que o professor constitui-se como alguém que aprende diante dos desafios da inclusão, porém essa aprendizagem precisa de apoio e conforto, pois por muitas vezes os sentimentos de frustração e fracasso irão aflorar diante de tantas demandas que o dia a dia da escola os desvela. O papel do professor diante dos processos de acolhimento e inclusão não é uma tarefa fácil, precisamos ter clareza de que neste período a criança é uma alguém que está se constituindo, aprendendo a ser aluno dessa escola, aprendendo a estar nesse mundo que ela percebe de uma forma diferente da maioria das pessoas ao seu redor.

2 A criança e a família

Cada criança pertence a uma família que representa uma unidade sócio histórica e cultural, com vivências, experiências, valores e culturas próprias. Neste sentido é preciso conhecer a família, suas histórias e tentar entender como ela se organiza, como as relações acontecem. Pois a relação da escola com a família é um importante elo a ser fortalecido em prol do desenvolvimento do aluno. Para tanto, se faz necessário o acolhimento à família, pois para que o estudante se vincule com seu grupo e professor será fundamental propor formas de acolhimento que incluam as famílias; pois, esta participação contribuirá para que a permanência dos estudante se dê com segurança e tranquilidade.

O importante de tudo isso é entender as razões das mães terem esses comportamentos, é porque dói nelas toda vez que aparece explicitamente as dificuldades do filho. Podemos ter empatia com a dor da mãe para que ela entenda que o professor está trabalhando para que os comportamentos sejam entendidos pela escola e pela turma, para que a mãe se sinta acolhida e não precise tapar as dificuldades do filho. É uma fala muito sensível, muito mais por empatia do que por convencimento. (SCHMIDT, 2021, s/p)

As afirmativas do autor oriundas de pesquisas com mães de crianças com autismo evidenciam o quanto se faz necessário o estabelecimento de uma relação pautada na sensibilidade, pois qualquer família se sente responsável e, inicialmente, “culpada” pelas dificuldades dos filhos. Então, as famílias vivenciam o luto, os desafios, as frustrações diante do diagnóstico de formas diferentes, pois terão que aprender a ser pais dessa criança, a estimular sua autonomia. Tantas atribuições diante do inesperado geram medo e insegurança nos familiares, e se a escola não representar um suporte para esta criança dificilmente a família irá ser participativa e colaborativa. Sendo assim, é preciso que se estabeleçam laços de confiança e sensibilidade de ambos os lados, e que sejam nutridos através do diálogo.

3 A criança e a escola

Todas reflexões trazidas (as relações mencionadas ao longo do estudo e referendadas nas rodas de conversas) favorecem a construção de uma perspectiva inclusiva na escola, são elementos capazes de desenvolver o sentimento de pertencimento a este contexto.

Quando falamos em incluir nos referimos ao fato de fazer parte de um grupo, ou seja, a matrícula deste aluno em uma escola regular não garante que ele seja incluído pelo seu grupo ou se sinta incluído na turma e comunidade escolar. Dessa forma, os processos de ensino, aprendizagem, acolhida e inclusão precisam ser permeados por relações empáticas que favoreçam vínculos estabelecidos. Tais vínculos devem ser estabelecidos pela colaboração com o objetivo de que a criança sinta-se acolhida e compreendida na escola.

4 Equilibrando Sentidos

Considerando as necessárias mudanças no contexto escolar para que este esteja apropriado aos processos inclusivos, é de suma importância levarmos em consideração as formas como a criança percebe, sente e vê o mundo pela ótica do espectro autista. Pois, com certeza as percepções sensoriais dos autistas são um dos grandes desafios no processo de acolhida destes alunos, uma vez que que em casa a família “controla” os estímulos de acordo com as demandas já conhecidas por eles. Entretanto, ao ingressar na escola os docentes precisam conhecer tais demandas e, muitas vezes, aprender a interpretar os sinais de desconforto diante de algum estímulo.

(...) acreditamos que conhecer as experiências sensoriais dos autistas, saber o que pensam e sentem diante de determinados estímulos do ambiente, pode ser o primeiro passo para que os profissionais da área da educação adaptem à escola e o ambiente da sala de aula para realmente incluir esses estudantes. (OLIVEIRA, 2020, p. 20)

Dessa forma, os estudos de Oliveira 2020 dissertam sobre as crianças com autismo e os espaços escolares adaptados, assim baseados nas evidências da autora a respeito do design sensorial abordaremos algumas considerações que julgamos pertinentes e possíveis de serem aplicadas na escola. Para tanto, organizamos as orientações em tópicos:

Preparação do ambiente acolhedor

Organização da rotina escolar

É reconhecida a importância da rotina escolar para as crianças da educação infantil, principalmente, no que se refere à adaptação ao tempo/ espaço vivenciado na escola. Assim, o uso de recursos como imagens e a previsibilidade da rotina para a criança com TEA são aspectos necessários para sua acolhida ao contexto escolar. Dessa forma, Oliveira (2020) sugere, por exemplo, a organização dos momentos escolares por meio de uma sequência de fotos exposta na sala de aula, pois para a maioria das crianças é fundamental manter um padrão nas rotinas escolares. Como sabemos a rotina das escolas costumam ser dinâmicas exigindo ajustes ao contexto dos diferentes grupos. Salientamos que se organizem estratégias, que favoreçam que a criança possa prever a ordem em que as diferentes aprendizagens/atividades irão acontecer, pois assim ela se sentirá mais segura e confortável.

Observamos que, em alguns casos, ao realizar uma troca de ambiente e/ou ação pedagógica, se faz necessário uma pausa em um local com características intermediárias entre os dois espaços a serem alternados. Por exemplo, ao sair da sala de aula para a pracinha ou pátio pode ser conveniente deixar que a criança permaneça alguns minutos sentada em um banco do corredor, pois assim ela pode visualizar o que acontecerá em breve. Acostumar sua percepção sonora e se organizar para esta mudança, não ocorrerá de modo abrupto, o que contribui para que ele se mantenha com o grupo sem se desorganizar.

A organização dos tempos e espaços pensados de acordo com as especificidades do estudante de uma maneira mais ampla, mas personalizados para cada aluno são imprescindíveis quando pensamos na perspectiva inclusiva na escola. Neste sentido, OLIVEIRA (2020) destaca:

No contexto da inclusão, há de se ter em conta que, nem sempre, as demandas sensoriais do ambiente poderão ser resolvidas em sala de aula. De fato, em determinados momentos, o estudante autista precisará de um espaço reservado para se acalmar e se sentir seguro. (p.56) 9

A autora afirma que se trata de o autista ter ao seu alcance um lugar que lhe ofereça segurança a ponto de assegurar calma e controle do comportamento, sendo um ambiente de fuga tranquilo e silencioso com o objetivo de prevenir e atuar na organização de problemas de comportamento (OLIVEIRA 2020). Vale destacar que na impossibilidade de um ambiente específico para este fim na escola, pode-se contar com um recanto na própria sala de aula, com uma cabana ou barraca confeccionada com caixas ou tecidos, onde a criança possa permanecer quando precisar de uma pausa, seja pelo contato com outras crianças ou pela hipersensibilidade aos estímulos visuais, auditivos ou táteis que é uma característica bastante recorrente do transtorno. Aspectos ambientais ignorados ou bloqueados pela maioria das pessoas, tais como ruído de fundo, luz cintilante ou uma cor brilhante, podem ser muito perturbadores para os autistas (OLIVEIRA, 2020 p. 68)

Logo, toda atenção em relação às rotinas a serem adotadas com cada indivíduo em seu grupo é fundamental para o sucesso da inclusão de crianças com TEA em seus grupos escolares.

Percepções e sensações visuais:



Considerando que a percepção visual dos autistas pode se caracterizar como fragmentada, salientamos a relevância de pensarmos salas de aula com menos informações, cores e elementos; pois, o excesso de “informações” e estímulos no ambiente podem influenciar no bem estar da criança neste espaço. Assim como manter sempre a mesma disposição dos móveis, sem mudanças repentinas ou acréscimo de mobiliários na sala. Neste sentido, a estratégia de organizar a sala de aula por setores também é entendida como benéfica. Por exemplo, em um extremo da sala ficam os brinquedos, em outro extremo os livros, em outro o quadro, pois “a compartimentalização dos espaços, tem como finalidade evitar a sobrecarga perceptiva” (OLIVEIRA 2020, p. 51).

Destaca-se ainda a importância de proporcionar uma variedade de diferentes ambientes de aprendizagem para que a criança tenha a oportunidade de escolher. (OLIVEIRA, 2020)

Outra estratégia para a divisão da sala em compartimentos é através do uso de fitas coloridas que demarquem através das cores os espaços e seus usos. Podemos utilizar a fita no chão para demarcar os diferentes espaços didáticos, como por exemplo o lugar em que a criança vai sentar, com outra cor é possível demarcar o local onde se realiza a hora do conto e outra pode demarcar o local para higiene. Neste sentido, Oliveira (2020) afirma que:

Por conseguinte, essas estratégias visam à facilitação visual, garantindo ao autista um ambiente com informações suficientes para ele movimentar-se de forma autônoma no ambiente, além de poder distinguir e associar vários espaços às suas funções. (p. 54)

Ao utilizar estratégias para setorizar o ambiente da sala de aula estimulamos a autonomia das crianças na Educação Infantil, pois essa organização propicia o reconhecimento da finalidade dos objetos conforme as rotinas da turma.



Percepções auditivas

Com relação a este sentido, a dificuldade de concentração em virtude de ruídos e movimento foi relatada nas narrativas das colaboradoras como um desafio na inclusão de alunos com TEA e vivenciada pela pesquisadora em sua trajetória docente. Assim, sugere-se, na medida do possível, uma avaliação conjunta dos docentes e equipe diretiva da escola, de modo geral, a fim de alocar as turmas com alunos com TEA nas salas de aula com menos barulho e circulação de pessoas, ou mesmo em turmas com menos crianças e com menor número de pessoas com deficiência como forma de o professor ter suporte para a inclusão do aluno com TEA.

Outra estratégia que pode ser eficiente em situações pontuais na escola é o uso de fones de ouvido com sons que sejam reconhecidos como agradáveis para a criança como forma de alívio da tensão gerada por barulhos excessivos em determinados momentos. Como, por exemplo, o recreio ou alguma festividade com música alta e muitos ruídos sonoros, podem ser minimizados pelo uso de um dispositivo que contribua para a melhor adaptação da criança ao contexto.

Como vimos, há uma gama de possibilidades razoáveis e viáveis de criação ou de adaptação de determinados espaços para amenizarem eventuais comportamentos involuntários e agressivos dos autistas no âmbito escolar. Por isso, mais do que conhecimento dos vários tipos de vivências sensoriais existentes, a escola e seus colaboradores, sobretudo, os professores devem conceber os espaços “de refúgio” ou “de escape” (...) (OLIVEIRA, 2020 p.66)

Portanto, as contribuições do design sensorial aqui destacadas são alternativas estratégicas com o objetivo não só de promover a aprendizagem e acolhida dos alunos com TEA, mas desenvolver essas aprendizagens de forma prazerosa. Neste contexto, é que o professor irá avaliar ao decorrer do contato com a criança a necessidade e o tempo destas intervenções mencionadas, sempre visando o bem estar e desenvolvimento do aluno diante das demandas apresentadas e das rotinas estabelecidas. O professor precisa testar e experimentar diferentes estímulos e estar atento às respostas da criança com TEA, assim como as demais.

É importante que os professores tenham em mente que as condições para um ambiente acolhedor também são construídas a partir das relações que se estabelecem no dia a dia da escola e no contato com a criança com autismo.

Linguagem/ comunicação

Quando nos referimos ao autismo a comunicação, na maioria das vezes, é um dos maiores desafios nos processos de acolhida, interação e socialização da criança. Tendo em vista que a maioria dos autistas têm algum nível de limitação na comunicação e um número significativo apresenta um quadro mais grave, mais da metade das pessoas com TEA desenvolve algum problema com a fala e 25% são não-verbais. (MORAL, 2021).

Neste sentido, é recorrente uma pessoa com TEA tenha limitações na sua comunicação oral pela dificuldade em compreender ou desenvolver vocabulário e estrutura gramatical. Em geral, as primeiras palavras e expressões da criança autista surgem com atraso, suas frases são mais curtas e menos complexas. Essa dificuldade na fala acaba interferindo na comunicação eficaz da criança quanto as suas necessidades, sentimentos, percepções e na socialização de modo geral.

Dessa forma, a comunicação utilizada pela criança com TEA, muitas vezes, vai acontecer mais através do uso da linguagem corporal e facial, o que implica uma necessidade de interpretação. E, conseqüentemente, muito mais atenção do professor a cada expressão e reação manifestada por essa criança não só para entendê-la, mas o estabelecimento de um vínculo afetivo.

Estereotípias

Esta é uma das características mais marcantes e relacionadas ao TEA pelas pessoas. Assim torna-se imprescindível entendermos mais sobre este comportamento, de acordo a Cartilha do autismo:

As estereotípias costumam acontecer em situações que o autista se sente bombardeado por estímulos, e as ações repetitivas ajudam a pessoa a se reorganizar internamente e processar tudo o que está sentindo. Há relatos de pacientes com TEA que entendem a estereotípias como algo prazeroso, que ajuda a acalmar, a concentrar e a aliviar a ansiedade. (MORAL, 2021, p. 42)

Dessa forma, cabe destacar que as estereotípias fazem parte do comportamento da criança com TEA, servindo como uma estratégia de reorganização. Entretanto, se, por um lado, devemos acolher as estereotípias e de certa forma naturalizar as particularidades do autismo no contexto escolar, por outro, os especialistas ressaltam que é importante observar as situações que as despertam (MORAL, 2021)

Um dos problemas gerados pela alta frequência dos movimentos repetitivos é que, enquanto a pessoa com TEA está focada nestas ações, ela está respondendo apenas aos seus estímulos internos e deixa de interagir com o ambiente. Dessa forma, a estereotípias em excesso pode fazer o autista perder oportunidades de aprendizagem e contato social.

Neste sentido, faz-se necessário uma busca para entender os gatilhos que desencadeiam essas estereotípias, a fim de amenizar sua frequência e prováveis conseqüências com relação aos processos de aprendizagem e interação/ socialização da criança com autismo.

A construção de uma trajetória escolar

As mediações referenciadas, nesta pesquisa, tem como enfoque o processo de acolhida/adaptação da criança com TEA ao ingressar no ambiente escolar. Entretanto, este representa apenas o início da trajetória escolar desse aluno. Assim, entendemos que estratégias que qualifiquem os processos de adaptação, interação e desenvolvimento da criança devem ser mantidas sempre que necessárias, como forma de assegurar avanços em suas aprendizagens no decorrer de sua trajetória escolar.



As alterações sensoriais tem se mostrado com uma importância muito grande dentro do contexto da escola, porque ali é um laboratório natural de desenvolvimentos. Com todas as crianças ali juntas interagindo com um professor mediador, onde o aluno vai ter a oportunidade de aprender a se relacionar, o que a princípio não é um objetivo explícito da escola, mas está incluído nos outros já que para aprender temos que nos relacionar. (SCHMIDT, 2021, s/p)

Dessa forma, consideramos que adequações beneficiam não somente o aluno com autismo, mas a turma como um todo, pois permite a exploração de conteúdos e elementos que perpassam as aprendizagens da educação infantil e anos iniciais. Assim, sugere-se a organização de tempos e espaços formativos na escola, para que os professores possam compartilhar o conhecimento e trocar experiências sobre os alunos que em anos anteriores foram seus.

Além disso, a perspectiva inclusiva da escola necessita do envolvimento dos seus diferentes setores. Destacamos, pois, a importância do suporte e apoio ao professor e aos encaminhamentos quanto aos limites que vão se estabelecendo na dinâmica escolar e que precisa contar com o engajamento, participação e colaboração dos demais profissionais.

Como evidenciamos na narrativa de uma colaboradora da pesquisa, essa criança deve ser percebida como um aluno da escola e não do professor, pois sua trajetória será constituída por muitos professores.

Então essa ênfase no ambiente é central e quem pode mexer nesse ambiente é o professor, a gestão e a escola inteira, entendendo as demandas que esse aluno precisa e fazendo com que os colegas entendam ou então provendo arranjos ambientais que são arranjos dentro do ambiente da sala de aula, da escola, do pátio ou com os colegas. Tudo isso vai minimizar as características que aquele aluno traz e o que é chamado de deficiência vai aparecer como uma coisa muito sutil por conta dos arranjos feitos. (SCHMIDT, 2021 s/p)

Portanto, podemos inferir que a trajetória escolar do aluno com TEA, assim como de qualquer outra criança necessita da dedicação de todos os envolvidos, correspondendo a um trabalho em equipe, de forma que todos colaboram com olhares atentos e acolhedores que foquem nas potencialidades destes sujeitos para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.



REFERÊNCIAS

CARVALHO, Francisco (org) Tendências contemporâneas da inclusão. Santa Maria: Ed UFSM, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão (org) Tendências contemporâneas da inclusão. Santa Maria: Ed UFSM, 2008.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro M. Autistas e os espaços escolares adaptados. São Paulo: Mercado das Letras, 2020.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, abr./jun. 2017. Disponível em: [10.4025/psicoestud.v22i2.34651](https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651). Acesso em: 18 jan. de 2022.