

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EMILENE COCO DOS SANTOS

**OS ALUNOS COM AUTISMO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E
OS MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

VITÓRIA
2017

EMILENE COCO DOS SANTOS

**OS ALUNOS COM AUTISMO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E
OS MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação com ênfase na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Santos, Emilene Coco dos, 1977-
S237a Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino
fundamental e os movimentos de construção das práticas
pedagógicas / Emilene Coco dos Santos. – 2017.
215 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Autismo. 3. Educação especial. 4.
Ensino. 5. Ensino fundamental. 6. Prática de ensino. I. Oliveira,
Ivone Martins de, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMILENE COCO DOS SANTOS

OS ALUNOS COM AUTISMO NO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL E OS MOVIMENTOS DE
CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Ivone Martins de Oliveira

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Denise Meyrelles de Jesus

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Rogério Drago

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Anna Maria Lunardi Padilha

Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba

Fernanda Zanetti Becalli

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo

À Emilly, querida filha, amiga de todas as horas
e companheira de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Jeová Deus pela vida.

Ao Sandro Igreja, meu amor, amigo e companheiro, minha eterna gratidão pela cumplicidade, paciência e dedicação, por sempre acreditar em mim, me ajudar e por todo o seu apoio. À Emilly Coco Igreja por aceitar minhas ausências, desejando ansiosamente o fim deste doutoramento. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado!

À minha mãe, Angela, que esteve sempre presente, dando ajuda prática na organização familiar e aos familiares que de uma forma ou de outra me ajudaram nessa jornada acadêmica.

À orientadora e amiga, Prof^a. Dr^a. Ivone Martins de Oliveira, pela competência e respeito com que conduziu este processo, do alvorecer da ideia até a sua síntese. Pessoa maravilhosa que guardarei em meu coração. Agradeço pelos momentos de incentivo e aposta constante. Levarei eternamente comigo a doce lembrança do imenso prazer de trabalhar ao seu lado desde o mestrado com muita gratidão.

Aos professores Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus, Dr. Rogério Drago e Dr^a. Ana Maria Padilha pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação I e II. À professora Dr^a Fernanda Zanetti Becalli por aceitar compor a banca avaliadora deste trabalho.

Aos meus companheiros de estudos pelos debates e questionamentos que fazem parte do Grupo de Estudo sobre Autismo: Fernanda Binatti, Yvina Baldo, Helen Correia, Sulamita Lisboa, Fernanda Monticelly, Cacia Baldan, Ariadna Effgen, Alexandre Marchiore, Mariana Lima.

Às minhas irmãs gêmeas de orientação: Ana Katia Pereira e Fernanda Binatti, queridas, que acompanharam a minha trajetória e compartilharam seus saberes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que muito me ensinaram com seus conhecimentos, durante a minha formação.

A todos os amigos que contribuíram de forma direta e indireta para a construção deste trabalho.

A todos os profissionais da Secretaria de Educação de Serra, pelo acolhimento, e à Escola Novo Horizonte, em especial ao diretor, à pedagoga, aos coordenadores e à professora de Educação Especial pela disponibilidade em me ajudar neste trabalho. Também aos professores participantes da pesquisa, familiares e estagiárias. Às crianças com autismo que continuam me ensinando a cada dia sua forma peculiar de ser.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Vitória por ser o lugar onde me constituo professora a cada ano.

Agradeço o apoio recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Finalizo dizendo a todos que esta conquista não é só minha; ela é também de cada um de vocês. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

RESUMO

Este trabalho se propôs investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamental do município de Serra/ES. Apóia-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Lev S. Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os processos mediados, enfocando o papel do outro no desenvolvimento humano e do ensino, com destaque para a busca de caminhos alternativos no planejamento da prática pedagógica de maneira a inserir as crianças com autismo na dinâmica educativa. Esta investigação seguiu os princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação e foi realizada em duas turmas de 1º ano de uma escola de ensino fundamental do município de Serra, enfocando particularmente as práticas pedagógicas orientadas para três crianças com diagnóstico de autismo. A pesquisa seguiu diferentes etapas, todas elas desenvolvidas em conjunto com participantes do estudo: a equipe gestora, os professores regentes, a professora de Educação Especial, as estagiárias e as próprias crianças com autismo. Essas etapas envolveram: retomada e avaliação das práticas pedagógicas instituídas; momentos de estudo sobre o autismo e as práticas educativas; e busca por novas ações que possibilitassem avanços no desenvolvimento dessas crianças. Nesse percurso, o grupo participante da pesquisa foi se orientando para a busca de caminhos alternativos que permitissem às crianças com autismo se envolverem e serem envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no contexto da sala comum. Paulatinamente, a pesquisa foi apontando alguns aspectos fundamentais para a educação escolar dessas crianças: a aposta em suas possibilidades de aprender e de estabelecer relações significativas com adultos e outras crianças na escola, o que implicou também paciência, insistência, estudo e perseverança de acordo com o *tempo das crianças*; a definição de pessoas como referência para a criança com autismo, no intuito de permitir a criação de vínculo, pois isso possibilita que, aos poucos, elas se sintam mais seguras, acolhidas e dispostas a interagir com os outros; a colaboração de seus colegas no processo de apropriação de ações para a criança com autismo tornar-se aluno. No que diz respeito especificamente aos processos de ensino e de aprendizagem, constatou

que as vias necessárias para que a criança com autismo conseguisse participar do processo de ensino envolveu, por parte da equipe participante da pesquisa: atenção especial aos alunos com autismo no 1º ano, devido às mudanças que ocorrem em sua vida escolar; mais tempo e explicação das atividades; organização antecipada do planejamento; direcionamento da fala diretamente para a criança; condução do aluno com autismo na proposta, fazendo com e fazendo para a criança; permissão para que a criança tente fazer sozinha as tarefas escolares; atenção às estratégias de inserção da criança no grupo. Nesse processo, ainda que se considerem as singularidades dessas três crianças, alguns avanços podem ser indicados: aumento das situações de participação voluntária nas atividades escolares; iniciativa para realizar determinada atividade, sabendo o que responder quando questionadas sobre assuntos que estavam sendo tratados próximo a elas; apropriação de conhecimentos escolares trabalhados nas turmas do 1º ano, por João, Marcos e Guilherme, cada um com sua maneira peculiar. Em relação à equipe de profissionais, a pesquisa-ação contribuiu para que eles acreditassem na possibilidade de aprendizado das crianças com autismo, investindo no estabelecimento de vínculo com elas, levando-as a fazer parte do grupo e buscando estratégias apropriadas para envolvê-las nas tarefas escolares.

Palavras-chave: Aluno com autismo. Ensino fundamental. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to investigate the alternative path movements in the pedagogical practice developed with children with autism in a primary school in the municipality of Serra / ES. It relies on the assumptions of the Historical-cultural approach, especially in the studies of Lev S. Vygotsky on the development of higher psychological functions and mediated processes; we focus on the role of the other in human and teaching development, highlighting the search for alternative ways of planning pedagogical practice in order to engage children with autism into the educational dynamics. This study followed the theoretical-methodological principles of participatory action research and was carried out in first grade classes at an elementary school, in Serra district, focusing particularly on the pedagogical practices oriented to 3 children diagnosed with autism. The participatory action research followed different stages all of them developed in cooperation with the study participants: the management team, the teachers, the special education teacher and the trainees, and the children with autism. These stages involved: restore and evaluate established pedagogical practices; study of autism and educational practices; and search for new actions that would allow advances in the development of these children. On this path, the group involved in the research was oriented towards seeking for alternative ways to enable children with autism to be and to get involved in the teaching and learning processes, especially in the context of the common classroom. Gradually the research pointed to some fundamental aspects for the school education of these children: the bet on their self-learning possibilities and on the establishment of meaningful relationships with adults and other children in school, which also implies patience, insistence, study and perseverance, considering each child's own pace; the definition of people to be a reference for the child with autism, aiming the formation of a bonding relationship, since this enables them to gradually feel more secure, welcomed and willing to interact with others; the collaboration of other classmates in the appropriation process of actions necessary for the child with autism to become a student. As regards specifically to the teaching and learning processes, we found that the necessary means for the child with autism to engage in the teaching process involved, on the part of the participating research team: special attention to students with autism in the first grade class, due to the

changes that occur in their school life; more time and explanation of activities; anticipated planning organization; aiming speech directly to the child; conducting them through the proposed learning tasks, doing with the child and for the child; allowing the child to try to do homework alone; attention to the strategies to join of the child into the group. In this process, even considering the singularities of these 3 children, some advances can be pointed out: situations of voluntary participation in school activities increased; initiative to perform a certain activity, knowing what to answer when asked about subjects that were being treated near them; acknowledgment of school topics worked in the first grade classes, by João, Marcos and Guilherme, each in their peculiar way. Regarding the team of professionals, the participatory action research contributed to their belief in the possibility of children with autism to learn, investing in the establishment of a bond with these children, leading them to be part of the group, seeking appropriate strategies to involve these students in the school activities.

Keywords: Student with autism. Elementary School. Pedagogical practice.

RESUMEN

Este trabajo se propuso investigar el movimiento de construcción de caminos alternativos en la práctica pedagógica, desarrollada con niños con autismo en una escuela de 1^{er} año de enseñanza fundamental del municipio de Serra/ES. Se apoya en los presupuestos del abordaje histórico-cultural, sobre todo en los estudios Lev S. Vigotski referente al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y los procesos mediados; enfocando el papel del otro en el desarrollo humano y de la enseñanza, con realce para la búsqueda de caminos alternativos en la planificación de la práctica pedagógica y de esta manera incluir los niños con autismo en la dinámica educativa. Esta investigación siguió los principios teórico-metodológicos de la investigación-acción y fue realizada en grupos del 1^{er} año de una escuela de enseñanza fundamental del municipio de Serra, particularmente enfocando las prácticas pedagógicas orientadas para tres niños con diagnóstico de autismo. La investigación-acción siguió diferentes etapas, todas estas desarrolladas en conjunto con participantes del estudio: el equipo gerente, los profesores tutores, la profesora de Educación Especial, las becarias y los propios niños con autismo. Esas etapas involucraron: reanudación y evaluación de las prácticas pedagógicas instituidas; momentos de estudio sobre el autismo y las prácticas educativas; y la búsqueda de nuevas actividades que posibilitasen avances en el desarrollo de esos niños. En ese recorrido, el grupo componente de la investigación fue orientándose para la búsqueda de caminos alternativos que permitieran a los niños con autismo a que se involucraran y sean involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente en el contexto de la clase común. Progresivamente, la investigación fue apuntando algunos aspectos fundamentales para la educación escolar de esos niños: la apuesta en sus posibilidades de aprender y de establecer relaciones significativas con adultos y otros niños en la escuela, lo que implicó también paciencia, insistencia, estudio y perseverancia, de acuerdo con el *tiempo de los niños*; la definición de personas como referencia para el niño autista, con la intención de permitir la creación de vínculo, ya que eso posibilita que, a los pocos, ellos se sientan más seguros, acogidos y dispuestos a interactuar con los otros; la colaboración de sus compañeros en el proceso de esmero de conductas necesarias para que el niño con autismo se convierta en alumno. En lo que se dice

específicamente respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se constató que los caminos necesarios para que el niño con autismo consiguiera participar del proceso de enseñanza envolvió, por parte del equipo participante de la investigación: atención especial a los alumnos con autismo en el 1^{er} año debido a los cambios que ocurren en su vida escolar, más tiempo y explicación de las actividades; organización anticipada de la planificación; enfoque del habla directamente para el niño; orientación del alumno con autismo en el planteamiento, haciendo con y para el niño; autorización para que el niño intente hacer solo las tareas escolares; atención a las estrategias de inserción del niño en el grupo. En ese proceso, aunque se consideren las singularidades de esos tres niños, se pueden indicar algunos avances: aumento de las situaciones de participación voluntaria en las actividades escolares; iniciativa de realizar determinada actividad, sabiendo el qué responder cuando son preguntados sobre asuntos que estaban siendo tratados cerca de ellos; apropiación de asuntos escolares trabajados en los grupos de 1^{er} año, por João, Marcos y Guilherme, cada uno con su forma peculiar de ser. En relación al equipo de profesionales, la investigación-acción contribuyó para que ellos creyeran en la posibilidad de aprendizaje de los niños con autismo, proporcionando la estabilidad de vínculo con ellos, llevándolos a formar parte del grupo y buscando estrategias apropiadas para envolverlos en las tareas escolares.

Palabras-clave: Alumno con autismo. Enseñanza fundamental. Práctica pedagógica.

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1	ALGUNS CAMINHOS JÁ PERCORIDOS NOS ESTUDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO	31
1.1	ESTUDOS QUE ENFOCAM DIFERENTES FORMAS DE APOIO NA ESCOLA PARA RECEBER ALUNOS ACOMPANHADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
1.2	ESTUDOS QUE ENFOCAM A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO.....	40
2	A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO.....	55
2.1	O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO, O TRABALHO E A EDUCAÇÃO	56
2.2	O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	60
2.3	A ESCOLA, A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	65
3	OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	74
3.1	O INÍCIO DA PESQUISA	79
4	O ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO COMUM NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES.....	82
4.1	CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA NOVO HORIZONTE.....	96
5	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUÍDAS E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMO	111
5.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUÍDAS NA ESCOLA NOVO HORIZONTE: O PLANEJAMENTO, O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E A AVALIAÇÃO.....	112
5.2	O MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: CAMINHOS QUE FAVORECEM O ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO.....	129
5.2.1	A pesquisa-ação e o movimento de formação dos profissionais	130
5.2.2	A pesquisa-ação e a prática pedagógica em turmas do 1º ano: o aluno João	144

5.2.3	A pesquisa-ação e a prática pedagógica em turmas do 1º ano: os alunos Marcos e Guilherme	167
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	178
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A – Carta de apresentação à escola	199
	APÊNDICE B – Carta de consentimento da escola pesquisada	200
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	201
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento para divulgação de dados e imagens	202
	APÊNDICE E – Roteiro de observação participante	203
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com a professora regente	204
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com a professora de Educação Especial.....	205
	APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com o pedagogo.....	206
	APÊNDICE I – Roteiro de entrevista estagiária.....	207
	APÊNDICE J – Roteiro de entrevista família	208
	ANEXO	209

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que devo esperar do futuro se meu autismo¹ nunca puder ser curado? Quando eu era pequeno, essa pergunta era uma tremenda preocupação. Eu tinha medo de, por ser autista, nunca poder viver como um autêntico ser humano (HIGASHIDA, 2014).

O que o futuro pode reservar para uma pessoa com autismo? Chama-nos a atenção a forma como o jovem Naoki Higashida fala sobre o seu modo peculiar de ser, no que diz respeito à comunicação e à socialização com outras pessoas em seu livro “O que me faz pular” (HIGASHIDA, 2014). Seu relato nos ajuda a refletir sobre a maneira como vemos as pessoas com autismo no cotidiano, como sua educação escolar pode se desenvolver e quais os efeitos que pode ter sobre seu desenvolvimento – uma tarefa que tem demandado muito investimento, considerando os ainda escassos estudos acerca de práticas educativas que favoreçam sua aprendizagem na escola.

Essa reflexão implica nos reportarmos à forma como as políticas públicas estão organizadas para garantir os direitos básicos a todos os cidadãos, especialmente em relação à educação escolar. É na escola que vamos nos apropriando do conhecimento construído historicamente pela sociedade e é necessário que ela se organize para exercer essa função, propiciando condições favoráveis de aprendizagem para todos os estudantes.

Caminhos distintos foram seguidos pelas políticas educacionais implementadas no país até chegar ao modelo atual de educação. Entretanto, no transcorrer de sua história, a educação brasileira tem sido marcada por intensos processos de exclusão. O acesso ao ensino é um direito defendido na legislação nacional desde o final do século XX, principalmente marcado na criação de leis, decretos e resoluções, planos, pactos, dentre outras ações. Contudo, somente garantir o acesso à escola não assegura o desenvolvimento pessoal e a apropriação da cultura pela criança, jovem e adulto. É urgente que se criem condições de organização das práticas pedagógicas vivenciadas nesse espaço para que “todos”, a partir da “permanência e qualidade”, tenham a chance de aprender. A permanência não

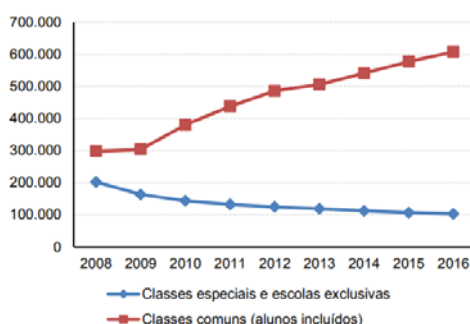
¹ Segundo Vasques (2009, p. 41), “[...] termos como autismo, psicose infantil e transtornos globais do desenvolvimento referem-se a conceitos e construções linguísticas oriundos de diferentes racionalidades e epistemologias”. Para este trabalho, usaremos autismo para designar as pessoas que apresentam peculiaridades no desenvolvimento devido a essa síndrome.

implica pensar somente o que acontece na escola, em termos de práticas educativas; também são necessárias condições de infraestrutura, formação de professores, financiamento, dentre outras.

A escola, como espaço formal de educação, tem um papel fundamental no processo de constituição do indivíduo e na apropriação de conhecimentos. Reúne diversos profissionais que interagem entre si, com vistas a alcançar o objetivo educacional em comum: a aprendizagem dos alunos.

Entendemos que é na escola que as oportunidades de apropriação de conhecimento podem e devem ser ofertadas a todos os cidadãos, indistintamente, mas, os desafios aumentam quando consideramos a inserção das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no ensino comum.² Reconhecemos que ainda é muito recente esse movimento, mas é importante estarmos atentos às possibilidades educativas desses sujeitos, considerando-os participantes ativos nas práticas educativas. Entre esses desafios, encontra-se o aumento vertiginoso do número de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental, conforme apontam dados em 2016 do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep) (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Educação Especial: número de matrículas no ensino fundamental, Brasil 2008 a 2016



Fonte: Notas Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica 2016.

² Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11), “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e Artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

De acordo com a análise apresentada no documento Notas Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (BRASIL, 2016),³ 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Esse crescimento mostra que, de um modo geral, a cada ano, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão tendo acesso ao ensino comum.

A matrícula de pessoas atendidas pela Educação Especial em escolas comuns ampara-se na Constituição Federal de 1988, que define, em seu art. 205, a educação como “[...] **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no art. 208, o direito ao “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (BRASIL, 2012a, p. 121-122, grifo nosso).

No entanto, no decorrer da história da educação, os indivíduos com deficiência foram tratados como “doentes” e incapazes. Sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando lugar nas atividades de caridade ou filantropia e não de sujeitos de direitos sociais, dentre os quais se inclui o direito à educação (MAZZOTTA, 2005).

O direito da criança com autismo ao acesso à educação, mesmo garantido na legislação brasileira pelo Estado, como preferencialmente, durante muitos anos, foi entendido como um desafio tanto para a escola como para as famílias, levando muitos a permanecerem em suas casas ou frequentar apenas escolas especiais, por não apresentarem as “condições mínimas esperadas” para os alunos na escola (BRASIL, 1994).

É nesse contexto que ocorre meu⁴ encontro com a Educação Especial e com as crianças com autismo, na escola. Minha inquietação sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento teve início com

³ O Censo da Educação Básica é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo Inep. A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema on-line Educacenso (MELETTI, 2014, p.790).

⁴ Nesta parte do estudo uso a primeira pessoa no singular por se tratar de descrição de momentos pessoais de minha vida. Nos demais capítulos adotarei a primeira pessoa do plural.

um contrato temporário na Secretaria Estadual de Educação (Sedu) para atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) em Vitória/ES, no ano de 2003. Planejava e realizava atividades na área de Educação Física para crianças com deficiência mental⁵ e autismo. No decorrer do tempo, surgiram questionamentos em relação ao trabalho “pedagógico” desenvolvido, mesmo considerando as pequenas conquistas percebidas nas atividades com os alunos. Refletindo sobre a educação deles, eu achava “estranho” um espaço que considerava, na maior parte do tempo, a deficiência.

Afastei-me da Educação Especial durante os anos compreendidos entre 2004 e 2007, pois, devido à minha formação em Educação Física, trabalhei em áreas voltadas para a prevenção de doenças cardiorrespiratórias, após ser aprovada em um processo seletivo para contrato temporário também no município de Vitória/ES.

Retornei para a educação no início de 2008, quando assumi uma cadeira como professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação (Seme) da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Mas outras oportunidades surgiram. Uma delas foi atuar como professora da Educação Especial. Meu trabalho desenvolvido na Associação de pais e amigos dos excepcionais (Apae) havia sido muito positivo em relação aos alunos, principalmente pela aposta na possibilidade de ensinar-lhes e descobriremos de que forma os princípios da cultura corporal do movimento poderiam contribuir para o desenvolvimento dos alunos a partir do trabalho pedagógico realizado naquela instituição.

Naquele ano, participei de formações de curto e médio prazo oferecidas na instituição e na Secretaria Estadual de Educação na área de deficiência mental, por isso, em 2008, quando professora, apresentei-me à Coordenação de Formação e Acompanhamento em Educação Especial (CFAEE), da Seme/PMV, para fazer uma extensão de carga horária como professora especializada em Educação Especial, já que havia a necessidade de ampliação do quadro de docentes especializados para atendimento aos alunos em processos de inclusão na educação infantil e no ensino fundamental. Essa experiência confirmou meu desejo de trabalhar na Educação

⁵ Nomenclatura utilizada no período para designar a pessoa com deficiência intelectual.

Especial e assim participei da seleção interna da Secretaria Municipal de Educação para atuar como professora especializada nessa área naquele mesmo ano.

Diante dessa confirmação e após aprovada na seleção, voltei minha atenção para as pessoas com autismo, por ter trabalhado no processo de escolarização, com um sujeito com essa síndrome no ensino comum. Nem imaginava que, a partir desse momento, minha vida iria seguir por diferentes caminhos na formação continuada. Caminhos que me levariam ao mesmo lugar: discutir a escolarização da criança com autismo. Percebi a necessidade de estudar sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, afinal, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, previa, no art. 13, as atribuições do professor de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, apontando para um trabalho amplo e desafiador:

- [...] I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Em 2009, na busca por (in)formação, participei da seleção para o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/Universidade de Brasília. Havia o desafio de participar de um curso a distância, preocupei-me em conhecer a proposta e, enfim, após aprovada e conversar com a tutora sobre como se daria o seu acompanhamento, confesso que fiquei surpresa com a forma como as disciplinas estavam organizadas e o acompanhamento dos professores, além do apoio constante da tutora. Apresentei a

monografia de conclusão de curso intitulada “Autismo: mediações em tempos de inclusão”. O referido trabalho foi um estudo de caso que teve por objetivo conhecer as mediações pedagógicas que possibilitam o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com autismo na sala de aula do ensino comum.

Em 2010, a Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial da Seme/PMV me inscreveu no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, no Curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os professores, no Curso de Especialização, receberam formação sobre as diversas áreas das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em um curso de 448 horas/aula, no período entre 2010 e 2011, na modalidade a distância.

No trabalho de conclusão desse curso, discuti o tema “Atendimento Educacional Especializado: interfaces para o atendimento ao aluno com transtorno global do desenvolvimento – autismo”. Para tanto, abordei a seguinte questão: *como o trabalho suplementar e complementar do Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para o desenvolvimento do aluno com transtorno global do desenvolvimento – autismo – matriculado no ensino comum?* Tive, como objetivo geral, analisar as interfaces do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com autismo. As análises dos dados indicaram que o plano de trabalho para o Atendimento Educacional Especializado nem sempre assume uma função complementar.

Diferentemente do que vivi na instituição citada, havia atividades formatadas e esperava-se a formação de um professor de Educação Especial generalista. Percebi que havia “[...] dois tipos de formação: a específica, com especialização em algum tipo de deficiência, e a generalista, com conhecimentos mínimos e gerais sobre a inclusão” (ANJOS, 2013, p.127). Um grande problema, a meu ver, no que diz respeito ao sujeito atendido pela Educação Especial e suas especificidades.

O modo como a Educação Especial está apresentada nos documentos legais me dava um norte para organizar minhas ações na escola, mas destaco o cuidado de o trabalho pedagógico desenvolvido com esses alunos na sala regular não ficar

isolado em relação ao que estava sendo ensinado à turma. Estava preocupada em como daria conta de um

[...] atendimento direto ao aluno por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas; [...] atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Apesar de constantemente ouvir de outros professores que o meu trabalho era tranquilo, com atendimento ao aluno com deficiência, eu ainda estava me apropriando dessas atribuições, ainda não tinha claro o que estava envolvido em ser uma professora de Educação Especial. Parecia que todas as expectativas estavam concentradas nas ações apenas na sala de recursos.

Embora a legislação defina o trabalho pedagógico articulado entre o ensino comum e a Educação Especial na escola, muitas vezes parece que são duas dimensões completamente diferentes na vida do aluno. Em alguns momentos, via-me realizando um trabalho na Educação Especial a partir da dimensão corretiva e “reparadora” que permeava “[...] a assessoria, a bidocência, o trabalho com outros interlocutores. Porém, dificilmente haverá uma ação entre rede se o trabalho desse educador estiver centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência” (BAPTISTA, 2013, p. 48). Era minha intenção “fazer diferente”! Mudar as raízes na cultura escolar especializada, que parece conceber a prática pedagógica de forma desligada do contexto escolar mais amplo.

O serviço especializado desenvolvido na escola, na opinião de Baptista (2013, p. 50), tem sido especializado apenas em sua designação, pois sua implementação aponta implicações que não favorecem a inclusão escolar:

Reduzido número de cursos que formam esses profissionais em nível superior; a limitação curricular desses cursos, afastando os alunos do conhecimento pedagógico (aquele imprescindível para o trabalho de qualquer tipo de aluno); o percentual de alunos que esse concentra historicamente nos anos iniciais do ensino fundamental e que construíram sua vida escolar sem sair de instituições especializadas; as características dessas instituições que muitas vezes são erroneamente chamadas escolas, pois não atendem os critérios mínimos exigidos pela própria legislação; a infantilização contínua de sujeitos que, nessas instituições, se transformam em adultos sem a capacidade de sustentar uma postura elementar para essa condição vivencial; a gestão doméstica e convivência política, que mantém as estruturas erroneamente designadas ‘especializadas’.

Ainda em 2010, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.⁶ Pensei em desistir das outras formações, mas decidi continuar com as intenções de pesquisas em torno de um único tema: o autismo. O desejo de estudar sobre uma educação na perspectiva inclusiva, sobre o desenvolvimento humano e sobre a prática pedagógica do professor de Educação Especial crescia e deu-me motivação para não desistir das especializações.

Essas produções contribuíram para a reelaboração do projeto aprovado para o mestrado, em que considerei os conflitos encontrados na relação que a escola estabelece com o ensino da linguagem escrita para um sujeito com autismo. Essa foi minha motivação para a pesquisa intitulada “Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum”, defendida em 2012.

Esse estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal de Vitória – ES. Teve como objetivo principal analisar como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita de uma criança com autismo no ensino comum. Fundamentou-se em um estudo de caso do tipo etnográfico, tomou alguns princípios do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) como base para a análise dos documentos e dos eventos observados e fundamentou a análise dos dados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores, especificamente nas elaborações construídas sobre o papel do outro e da linguagem na constituição do sujeito.

A apreciação dos dados permitiu a compreensão de que os modos de inserção da criança com autismo nos diferentes tempos e espaços da escola e a constituição de si como aluno foram se estabelecendo com o passar dos anos. O trabalho educativo, a partir do planejamento coletivo, contribuiu para o percurso de simbolização da criança com autismo, aspecto fundamental para a apropriação da escrita. O caminho percorrido pela criança, no aprendizado da linguagem escrita, teve momentos de avanços e retrocessos em um movimento não linear.

⁶ Atualmente, para a seleção 2016/2017, a linha de pesquisa mudou para Educação Especial e Processos Inclusivos.

Os dados indicaram ainda que as interações verbais e a mediação pedagógica, nas atividades de leitura e escrita, contribuíram para avanços no desenvolvimento mental da criança com autismo, principalmente em relação à atenção voluntária e ao desenvolvimento da percepção e também para a apropriação da leitura e da escrita.

O texto apresenta discussões que contribuem para os futuros estudos na área da educação sobre a apropriação da linguagem escrita pela criança com autismo e sua escolarização, pelo fato de trazer as possibilidades da criança para além do autismo. Uma criança com sentimentos, vontades e desejos que não podem ser desconsiderados e invisibilizados no “autismo”. No entanto, evidenciei a necessidade de continuação dos estudos referentes à escolarização desses alunos no que tange ao trabalho pedagógico. No curso de mestrado, o foco foi os processos de desenvolvimento desse aluno no tempo destinado a tal estudo. Não foi possível aprofundar questões necessárias sobre o fazer pedagógico desenvolvido pelo professor em uma turma onde se encontram matriculados alunos com autismo, o que faço nesta tese.

Outro incentivo ao doutoramento foi fazer parte do Grupo de Estudo sobre Autismo (Gesa), vinculado do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), instituído em 2011. Participo do grupo com a finalidade de potencializar novas articulações, qualificar minha formação profissional e acadêmica e discutir coletivamente as inquietações e os processos envolvidos na educação de pessoas com autismo. O encontro com outros pesquisadores que dedicam parte de seus esforços a estudar sobre autismo fomentou a idealização do Gesa, com a coordenação e colaboração de alguns professores da linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Os membros do Gesa são alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação, mestrandos e doutorandos, além de professores mestres e doutores que atuam no Instituto Federal do Espírito Santo, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, Prefeitura Municipal de Vitória e Prefeitura Municipal de Cariacica, coordenado por uma professora do Centro de Educação da Ufes.

No grupo, estudamos, discutimos e analisamos textos e pesquisas sobre a escolarização da criança com autismo e o seu desenvolvimento. Um diálogo que

abrange não só a produção atual sobre o tema, mas também busca compreender os primórdios da construção do termo “autismo” e suas diferentes formas de interpretação no âmbito pedagógico.

As atividades do grupo ainda envolvem planejamentos de ações de formação continuada para professores de disciplinas relacionadas com a Educação Especial, inclusão e práticas pedagógicas que incentivam os membros do grupo para divulgação das pesquisas de mestrado e doutorado. Além disso, há grande interesse, por parte dos participantes do Gesa, em trabalhar na organização de eventos sobre a área de Educação Especial e Autismo.⁷

Fazer parte desse grupo nos impulsiona a aprofundar os estudos sobre: quem são os alunos com autismo? Como aprendem? Quais as possibilidades de práticas pedagógicas? O que significa ser professor desses alunos? Qual é a participação da família? Essas, entre outras questões, fazem parte do cronograma de estudo no Gesa.

Além dessas ações de formação, outra motivação foi a experiência vivida na escola para compreender os movimentos existentes na busca pela educação inclusiva. Na última escola em que atuei como professora especialista em Educação Especial, havia algumas particularidades em relação ao trabalho pedagógico que traziam incertezas quanto ao processo de inclusão. Geralmente o aluno acompanhado pela Educação Especial ficava na sala comum com os outros colegas tendo um(a) estagiário(a)⁸ de apoio que o ajudava a realizar as atividades escolares. Os professores eram muito resistentes quanto ao horário do planejamento coletivo com a professora de Educação Especial, demonstrando aparentemente pouco interesse⁹ em programar ações específicas para adequação da matéria ensinada em sua área de conhecimento para o aprendizado dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A equipe pedagógica não participava desse processo e, na maioria das vezes, parecia impotente diante da demanda existente na escola.

⁷ O Gesa ofertou minicurso sobre autismo e educação no Seminário Nacional de Educação Especial nos anos de 2010, 2012, 2014 e 2016 e organizou os Encontros de estudo sobre autismo, realizado em 2011, 2013 e 2015, na Universidade Federal do Espírito Santo.

⁸ Graduando(a) de um Curso de Licenciatura em Pedagogia.

⁹ O pouco interesse percebido nas formas de participação dos professores pode estar relacionado com as condições de trabalho (dupla jornada de trabalho, pouca formação em Educação Especial, tempo para o planejamento, dentre outros elementos).

Em relação ao aluno com autismo, devido às suas peculiaridades no comportamento e dificuldade de participação no grupo, frequentava muito pouco a escola. Nos dias em que sua família o levava, o(a) estagiário(a) tornava-se o(a) único(a) profissional que se aproximava da criança. Somente ele(a) tentava ensinar-lhe algo (mesmo com atividades repetitivas, havia motivação na ação dele(a) para que a criança aprendesse). Os profissionais não tinham conhecimento sobre o autismo. Achavam que todas as pessoas com essa síndrome são iguais a partir do seu diagnóstico e isso era refletido nos raros investimentos para a descoberta das potencialidades da criança e incentivo para a sua participação no grupo.

Além disso, quando cheguei à escola, havia poucos registros tanto sobre o trabalho desenvolvido pelos professores, quanto sobre a sistematização dos objetivos em relação ao currículo proposto para a turma. Essa prática dificultava o acompanhamento pedagógico do aluno, pois os registros não revelavam as intenções da equipe; eles estavam presos ao que o aluno não conseguia fazer e à sua constante ausência na escola.

Quanto à não frequência da criança, tornou-se comum o contato com o Conselho Tutelar pela equipe pedagógica, já que somente com essas denúncias a criança passava a frequentar mais assiduamente a escola. No entanto, a família, por suas características (falta de conhecimento sobre os seus direitos e com pouca escolarização), não denunciava as limitações do trabalho pedagógico. É preciso, porém, considerar que não bastava a pessoa com autismo estar na escola; era preciso pensar na sua permanência a partir de ações concretas de ensino e aprendizado via articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, horário suficiente para o planejamento individual e coletivo, além de melhoria no relacionamento entre a família e a escola.

Outro desafio encontrado foi a maneira como a Educação Especial parecia estar desarticulada das outras atividades no Projeto Político-Pedagógico da escola. Por desconhecimento ou por estarem na escola em dias alternados, na maioria das vezes, os professores de Educação Especial não participavam da construção do referido documento, nem ao menos o conheciam.

Frequentemente a relação entre a Educação Especial e os outros profissionais da escola demonstrava que a inclusão estava longe do cotidiano da escola. Essa afirmação, por exemplo, ganha eco quando, no Conselho de Classe, o aluno atendido pela Educação Especial era desconsiderado pela maioria dos professores, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Havia uma prática aceita por eles que envolvia dar a nota mínima ao aluno para a sua aprovação automática, ou a avaliação e a nota da criança era sugerida pela professora de Educação Especial. Era importante problematizar a ação de um Conselho que aprova um aluno sem levar em conta seus avanços e conhecimentos adquiridos nos trimestres estudados, bem como sua postura perante a criança, quando propõe que seja avaliada somente por um profissional – o da Educação Especial –, desconsiderando o trabalho pedagógico desenvolvido na turma e com a turma.

Porém, não podem ser ignorados os desafios do ensino desse aluno, que incluíam: primeiro, as peculiaridades de seu relacionamento com os outros alunos e professores; segundo, o processo de apropriação do que significa ser aluno naquele espaço escolar; terceiro, a forma como ele participava das atividades, muitas vezes sem atenção suficiente, que pouco contribuía para sua aprendizagem e seu desenvolvimento; quarto, a maneira diferente de o aluno se comunicar com os outros, nem sempre usando fala articulada. Havia pouco investimento na possibilidade de aprendizado do aluno. No trabalho pedagógico, era considerado apenas o que ele já sabia ou, com frequência, diziam que não sabia nada.

Muitas vezes, perguntava-me: afinal, o que estava planejado para ser trabalhado com o aluno? O que era necessário ao aluno com autismo aprender, considerando os objetivos propostos para sua turma? Por que a maioria dos professores não acreditava no potencial de aprendizagem do aluno? São questões que contribuem para pensar a prática pedagógica orientando-se pela “[...] unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3).

Diante dessa vivência, o desafio atual da instituição escolar, para além de garantir o acesso e a permanência do aluno atendido pela Educação Especial na escola, é possibilitar-lhe a aprendizagem dos conteúdos historicamente construídos. Portanto, esse aluno deveria ser reconhecido por sua especificidade e não por sua “limitação”.

Para isso, seria necessário lançar mão de vias alternativas para avanços no desenvolvimento, na presença da deficiência (VIGOTSKI, 1997), o que nos coloca a questão dos possíveis processos a serem fortalecidos na escola para propiciar condições de ensino e aprendizagem para alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental.

A transição da criança com autismo da educação infantil para o ensino fundamental pode ser um momento mais desafiador do que para outras crianças, devido às suas peculiaridades. A rotina nesses dois espaços é diferente, embora os documentos oficiais que regulamentam o ensino fundamental de nove anos apontem que não deveria existir tal ruptura. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental “[...] requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2007, p. 20). No entanto, ainda percebemos que esses momentos de diálogo não ocorrem de forma regular no contexto da educação brasileira (KRAMER, 2007).

O ensino fundamental atualmente está organizado em nove anos. A trajetória da proposta, desde a primeira sinalização legal até a concretização por meio de duas leis, a saber, a Lei nº. 11.114/2005 e a Lei nº. 11.274/2006, trouxe dúvidas, insegurança em seus aspectos legais, políticos e pedagógicos para grande parte dos municípios. Apesar dos pareceres emitidos para subsidiar os trabalhos de implementação do ensino fundamental de nove anos, o Brasil ainda acompanhava momentos delicados quanto à realidade das escolas, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos que se referem aos administrativos, principalmente em relação ao espaço físico para atender a essa ampliação.

De acordo com o documento “Ensino fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007, p. 8), a criança de seis anos de idade matriculada nesse nível de ensino “[...] não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdo da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental”. Tal documento defende que essa criança “[...] está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino” (p. 8).

A escola de ensino fundamental passou por duas grandes mudanças no final dos anos 2000: a adequação à legislação que determinava o ensino fundamental de nove anos e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Novas e significativas demandas se colocavam com a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental e a chegada de um grande número de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação – entre elas, as crianças com autismo.

Para atender a essa demanda, as administrações municipais têm se organizado de forma até certo ponto diferenciada. Diante disso, justifico meu interesse em focar um município específico para o estudo – Serra – considerando o número reduzido de pesquisas nesse município. As informações a seguir situam um pouco as demandas do município no que diz respeito à Educação Especial e à escolarização de crianças com autismo.

Os dados encontrados apontam que, mesmo com o crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência na escola, a partir de 2008, podemos afirmar que, de acordo com o diagnóstico realizado no município de Serra e em outros municípios em seu entorno, nem todos os alunos com deficiência estavam na escola em 2010 (Tabela 1).¹⁰

Tabela 1 – Pessoas de 4 a 17 anos com deficiência na escola

Municípios	População de 4 a 17 anos com deficiência	População de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola	Diferença (%)
Serra	4.113	3.544	569 (13,8%)
Fundão	147	134	13 (8,8%)
Cariacica	3.111	2.668	443 (14,2%)
Vitória	2.047	1.821	226 (11,0%)

Fonte: IBGE/Censo de 2010 (SERRA, 2015, adaptado pela autora).

Esse aumento no número de matrículas também é comprovado em relação aos alunos com autismo matriculados no município de Serra (Tabela 2). Podemos observar que, entre os anos de 2008 e 2016, houve um crescimento em relação ao acesso desses alunos ao ensino fundamental.

Tabela 2 – Matrículas no município de Serra entre os anos de 2008 e 2016

¹⁰ Não conseguimos dados atuais que analisem se essa realidade mudou nos últimos anos nem para uma discussão mais aprofundada sobre quem são essas crianças e jovens, sua faixa etária ou onde estavam.

Ano	Número de alunos na rede de ensino de Serra	Números de alunos com deficiência	Número de alunos com autismo				TOTAL
			Autismo	Asperger	Rett	TDI	
2008 <small>11</small>	39087	322	119				119
2009 <small>12</small>	40536	317	6	1	0	30	37
2010	45205	780	21	6	1	46	74
2011	44318	815	33	11	1	34	79
2012	44167	979	42	11	2	44	99
2013	44768	1097	50	18	2	45	115
2014	45863	1326	95	22	2	63	182
2015	45394	1456	162	25	3	62	252
2016	43750	1492	185	18	3	55	261

Fonte: MEC/Inep Censo Escolar da Educação Básica, microdados, elaboração própria.¹³

Essa realidade nos leva a questionar: como está proposta a escolarização desses alunos no ensino comum? Quais desafios os profissionais da escola têm enfrentado a fim de garantir, para além da matrícula, a transmissão dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade? Quais práticas educativas estão instituídas no primeiro ano do ensino fundamental, diante da matrícula do aluno com autismo? Quais os desafios e as possibilidades no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem?

Diante disso, nossa experiência na escola e os estudos realizados até o momento nos motivam a buscar compreender de que forma o trabalho educativo do professor que atua no primeiro ano do ensino fundamental se constitui e o que envolve construir ações que garantam a aprendizagem de alunos com autismo, nesse contexto. Entendemos que cada aluno tem um processo e modo diferente de ser, assim, diante das práticas educativas, há necessidade de se pensar em vias alternativas de propiciar o acesso ao conhecimento por parte de alunos acompanhados pela Educação Especial, ainda que os princípios sociofilosóficos e pedagógicos que sustentam o ensino sejam os mesmos para todos os alunos.

Tendo como objeto de estudo a prática pedagógica, este estudo se propôs a investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas 1º ano do ensino fundamental do município de Serra/ES.

¹¹ Transtornos invasivos (globais) do desenvolvimento.

¹² A partir do Censo de 2009, há uma separação por Autismo Clássico, Asperger, Rett e TDI (psicose infantil).

¹³ No presente trabalho, utilizamos o *software* IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS Statistics) para extração e organização dos dados. Retomaremos esses dados no Capítulo 4 deste estudo.

Para pensar a prática pedagógica na tentativa de tornar o conhecimento mais acessível a todos os alunos, inicialmente foram elencados alguns objetivos específicos para este estudo, os quais foram discutidos com os participantes na escola: identificar os principais desafios apontados pela equipe de gestão escolar (direção, pedagogos e coordenação de turno) após a matrícula da criança com autismo; conhecer e analisar, em conjunto com os professores, a prática pedagógica do professor em turmas em que estão matriculadas crianças com autismo, enfocando, sobretudo, o planejamento para as aulas, o desenvolvimento das atividades e a avaliação da aprendizagem; colaborar no movimento de construção de ações educativas – e vias alternativas – por meio de um trabalho colaborativo e articulado entre os profissionais que atuam com a criança com autismo, a partir da formação e da prática pedagógica que favoreça o envolvimento e a participação dela na dinâmica educativa desenvolvida com sua turma na escola.

Para tal fim, na introdução do estudo, contextualizamos a escolha pelo tema autismo a partir da trajetória de vida profissional e acadêmica que nos impulsiona a pensar esse sujeito para além da sua síndrome. No Capítulo 1, apresentamos alguns caminhos já percorridos por diferentes pesquisadores sobre a escolarização do aluno com autismo.

No Capítulo 2 intitulado “A abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano e a educação”, apresentamos uma discussão sobre as contribuições de Vigotski (1983, 1997, 2000b, 2004) e de alguns colaboradores, em sua base marxista, sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano. Para tanto, este capítulo se encontra organizado em três eixos: a) o processo de humanização, o trabalho e a educação; b) o desenvolvimento humano na abordagem histórico-cultural; e c) a escola, a criança com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e os processos de ensino e aprendizagem.

No Capítulo 3, tratamos dos caminhos percorridos na pesquisa-ação, apresentando o campo de pesquisa e as primeiras negociações necessárias na escola para a realização deste estudo. Discutimos sobre o aluno com autismo no ensino comum no município de Serra no Capítulo 4, com destaque às análises de documentos norteadores do trabalho da educação e da Educação Especial no referido município.

No capítulo 5, apontamos a prática pedagógica instituída nos primeiros anos A e B da escola participante do estudo, a partir da análise feita com o conjunto de profissionais, sobretudo com respeito ao planejamento, ao desenvolvimento das atividades e à avaliação. Abordamos também as possibilidades de construção de caminhos diferenciados para a educação escolar da criança com autismo, no movimento da pesquisa-ação, a partir da formação e das práticas pedagógicas planejadas nessas turmas, no trabalho colaborativo e na ação da professora regente. Finalizando, retomamos o objetivo desta pesquisa e os apontamentos finais do trabalho.

1 ALGUNS CAMINHOS JÁ PERCORIDOS NOS ESTUDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO

Nos estudos sobre a escolarização de criança e jovens com autismo, delineiam-se diferentes formas de ver a escola no contexto atual, algumas mais potentes, outras mais pessimistas.

De acordo com Saviani (1980), a educação escolar não se desenvolve isolada do contexto histórico e cultural em que está inserida, o qual define seus objetivos, seus rumos e formas de organização. Para o autor, é tarefa da escola socializar os conhecimentos sistematizados entre todos os alunos, de maneira a contribuir para seu processo de humanização. Nesse contexto, define o que é, para ele, o trabalho educativo:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.13).

Assim, o que caracteriza o trabalho educativo é sua intencionalidade, de forma a propiciar condições para o desenvolvimento de cada pessoa, permitindo a ela apropriar-se do patrimônio cultural da humanidade em suas mais diversas expressões.

Para Saviani, o saber sistematizado só se torna possível a partir da aquisição de instrumentos que ajudarão no acesso ao saber mais elaborado. E, por que não dizer, também os saberes rudimentares? De acordo com o autor, o conteúdo fundamental da escola elementar envolve: “[...] ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2008, p. 15), e sua transmissão requer uma forma própria de organizar esse conhecimento e o desenvolvimento de modos de apresentá-lo aos alunos de forma que permitam sua apropriação por eles.

É nesse sentido que o trabalho pedagógico necessita ser intencional, deliberado e sistematizado. Saviani (2008, p.14) nos alerta sobre a necessidade de descobrirmos

formas mais adequadas para desenvolver o trabalho pedagógico de modo que possibilite o aprendizado dos alunos, ou seja, considerar a organização “[...] dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”.

Dessa forma, o professor torna-se agente imprescindível nessa relação, com uma ação intencional e sistematizada, principalmente no que se refere às decisões relacionadas com o ato de ensinar. Ele possui a tarefa de mediar a relação entre o aluno e o conhecimento abordado na escola, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos alunos. Segundo Facci (2009, p.104), a tarefa do professor é “[...] ensinar a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo”.

As proposições de Saviani nos impulsionam a problematizar o trabalho educativo para todas as crianças e jovens, inclusive aqueles com deficiência ou transtornos, no espaço escolar. De que maneira os estudos produzidos na área da Educação Especial colaboram para avançar nas discussões acerca do trabalho educativo na escola e da conseqüente apropriação de conhecimentos por parte de estudantes com autismo?

Apesar do aumento do número de estudos sobre o autismo desde 1940, as pesquisas nas diferentes áreas ainda não deram conta de explicar sua causa, mas avançam na forma de compreender o processo de desenvolvimento das crianças que são diagnosticadas com essa síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que apresenta intensas implicações para o desenvolvimento da criança (CAMARGO; BOSA, 2009).

Na escola ainda temos dúvidas sobre a maneira como devemos trabalhar com esses alunos a fim de que se apropriem do conhecimento historicamente elaborado pela sociedade. Por isso, a construção de caminhos alternativos para a prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental ainda precisa ser analisada, principalmente dentro da sala de aula, em conjunto com os professores. De certa forma, é muito recente a obrigatoriedade de

acesso à educação para essas pessoas, conforme discutiremos mais adiante no texto. Por essa razão, consideramos importante buscar, em produções recentes, trabalhos que focalizem os desafios atuais na construção das práticas educativas dos professores e o processo de escolarização das crianças com autismo.

O que já sabemos sobre as peculiaridades desses sujeitos?

Antes de considerar a escolarização da criança com autismo, situamos que, historicamente, houve mudanças em relação ao diagnóstico do autismo¹⁴ e ainda não há um consenso sobre a sua causa. Em seus primeiros estudos, por volta de 1940, Kanner¹⁵ sistematizou suas observações psiquiátricas com crianças que apresentavam comportamentos semelhantes. Entre as principais peculiaridades desses sujeitos, o autor cita: dificuldade de comunicação e de interação social; interesse e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

Atualmente, a Associação de Psiquiatria Americana, por meio do “Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM V” (2014), segue o mesmo critério diagnóstico, incluindo o fator idade e atividades diárias, quando afirma que envolve:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; presentes desde o início da infância e que limitam ou prejudicam o funcionamento diário (ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA, 2014).

Inicialmente, o autismo era considerado como uma forma de esquizofrenia; atualmente faz parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA),¹⁶ contudo essa terminologia ainda não está totalmente estabelecida na área educacional.

Adiantamos que nossa concepção de autismo se afasta dessas referências engessadas e míopes do sujeito como “sendo o autismo”. Pela via da perspectiva

¹⁴ O autismo também é considerado como parte do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10).

¹⁵ Eugen Bleuler, cerca de 30 anos antes, usou o termo autismo para descrever peculiaridades referentes à esquizofrenia no adulto (CAVALCANTE; ROCHA, 2007) e Hans Asperger, em 1944, estudou sobre o comportamento e habilidades de crianças que, ao contrário dos pacientes de Kanner, “[...] não eram tão retraídas ou alheias; elas também desenvolviam, às vezes precocemente, uma linguagem altamente correta do ponto de vista gramatical e não poderiam, de fato, ser diagnosticadas nos primeiros anos de vida”(KLIN, 2006, p. 58).

¹⁶ Não nos propomos, neste momento, fazer uma análise das condições do diagnóstico e das mudanças conceituais, com as suas consequências, no decorrer dos anos. No entanto, consideramos que essa é uma reflexão importante a ser realizada.

histórico-cultural, ele é considerado como pessoa em desenvolvimento, ser histórico que, por meio das relações estabelecidas, se apropria de conhecimentos e (re)produz práticas sociais que o tornam sujeito ativo. O autismo é uma parte das possibilidades de sua constituição que pode ser alterada dependendo de como subjetivamos esse sujeito na participação das ações sociais. Para além da síndrome, precisamos estar atentos à forma como nos relacionamos com a pessoa com autismo e às ações propostas para que ela se insira no grupo social onde vive.

Diferentemente disso, o diagnóstico,

[...] compreendido como normalizador suspende os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro: é um desejo de nada saber sobre o outro, um desejo de nomeação e controle. Trata-se de um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação torna-se o próprio sujeito (VASQUES, 2015 p. 56).

Nesse sentido, na busca por caminhos alternativos para a apropriação de conhecimentos pelos alunos com autismo no ensino comum “[...] é fundamental o exercício de pensar as especificidades educacionais dos sujeitos, as quais devem ser respondidas por diferentes serviços, estratégias e formações docentes” (ANGELUCCI, 2015, p.10). Diante desse contexto, apresentaremos as produções acadêmicas sobre o processo de escolarização da pessoa com autismo encontradas no Portal Capes (teses e dissertações), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e em outros trabalhos acadêmicos (artigos, capítulos de livro) em dois eixos: o primeiro constituído por estudos que discutem a estrutura da escola e a prática educativa; e o segundo corresponde a trabalhos que tratam dos processos de ensino e de aprendizagem do estudante com autismo.

1.1 ESTUDOS QUE ENFOCAM DIFERENTES FORMAS DE APOIO NA ESCOLA PARA RECEBER ALUNOS ACOMPANHADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme apontamos na introdução deste estudo, as pessoas com autismo ainda ocupam os bancos das escolas de forma inadequada. São deixadas muitas vezes em ambientes isolados (mesmo dentro da sala de aula), com poucas experiências de interação com outras crianças ou adultos e envolvidas em situações de

comunicação empobrecidas. Em alguns casos, é considerado desnecessário manter um diálogo com elas, já que “não correspondem aos investimentos”.

Para investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental e adentrar na discussão sobre a prática pedagógica, é muito relevante considerarmos o contexto da escola como um todo. O que está envolvido na ação coletiva na escola para receber a matrícula do aluno com autismo? Quem pode participar do processo de ajustes, quando necessário, do ambiente escolar, da infraestrutura, da formação e dos recursos pedagógicos para que a prática pedagógica se efetive?

Na escola, lugar de aprender, os esforços de cada professor envolvem considerar o objetivo final da ação educativa, que é a aprendizagem do aluno. Entretanto, cada vez mais os estudos têm apontado que, numa perspectiva inclusiva, o trabalho de cada professor necessita se articular com o coletivo da escola para que o objetivo final, que é o aprendizado dos alunos, se efetive (ZANATA, 2004; LOIOLA, 2005). Faz parte do coletivo envolver todos os profissionais na estruturação da escola. Isso inclui participação ativa nas decisões para a construção de um plano educacional que atenda aos alunos e às suas diversidades.

Segundo Alves (2009 p. 39), “[...] a gestão desses processos precisa ser assumida pelos profissionais que, historicamente, têm ocupado um lugar de pensar a escola na sua totalidade – diretor(a), pedagogo(a) e coordenador(a) de turno”, que chamamos de equipe gestora. É esse grupo que irá direcionar as discussões e mediar o desenvolvimento das propostas, sistematizando as ações que serão colocadas em prática na escola, que “[...] vem sendo compreendida como lugar privilegiado de socialização de saberes e local onde se ampliam as relações humanas, por meio da apropriação do conhecimento” (SOBRINHO; PANTALEÃO; JESUS, 2016, p. 211-212).

Ao assumir essa função, essa equipe compromete-se a “[...] proporcionar a criação e/ou resignificação de espaços e de tempos que possibilitem constantes análises do contexto, de maneira a concretizar práticas que possam consolidar o exercício de

uma escola pública democrática” (ALVES, 2009, p. 50). O principal instrumento construído a partir desse movimento é o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O PPP das escolas públicas é um documento que tem sua origem num processo participativo de construção de significados da identidade de cada instituição, que traz consigo a intenção daquilo que pretende realizar, projetar, inovar, criar rupturas e, principalmente, ter a coragem e a ousadia para executá-lo. A partir dessa concepção, o PPP da escola pública serve como instrumento que descreve e revela a escola. É uma forma de organizar a prática pedagógica. A responsabilidade da construção do projeto é de toda a comunidade escolar, devendo o diretor ser o principal articulador dessa construção coletiva (CAVAZZANI, 2007).

Gregorutti Neto (2011, p. 68), em seu estudo que objetivou identificar, verificar, analisar e compreender como o PPP é construído no âmbito da comunidade escolar, a partir do proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, constatou que a construção desse documento nas escolas ainda “[...] está presa ao processo histórico-autoritário, centralizador e burocrático, ideologicamente construído e fortemente arraigado em nossa sociedade”. Registrou que a gestão burocrática continua predominando nas escolas, fortalecendo o viés tecnicista e se sobrepondo a uma construção coletiva do PPP, descartando, portanto, a base política que é inerente a esse projeto.

Na realidade, o PPP ainda é realizado apenas por uma equipe da escola, tornando-se instrumento de controle e de imagem do poder constituído, voltando-se para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação (GREGORUTTI NETO, 2011). Torna-se necessário, então, ampliar a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar nas ações que fazem parte do projeto que atenderá à demanda levantada pelos envolvidos no processo educacional da escola, principalmente no que se refere à prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva.

Por isso, para a organização da prática pedagógica na escola, a figura do gestor é indispensável. Encontramos algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, em relação ao papel dos gestores escolares em frente ao processo educacional inclusivo, afirmando que parte considerável desses profissionais enfrenta

dificuldades para promover uma educação adequada aos alunos público-alvo da Educação Especial inseridos nas classes regulares de ensino (TEZANI, 2004; BOAVENTURA, 2008).

Nessa organização do trabalho na escola, Tezani (2004, p.175), ao analisar a relação entre gestão escolar e processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência no ensino regular, defende que a troca de experiências e os diálogos entre os sujeitos escolares “[...] são momentos ímpares de reflexão coletiva e condição necessária para a construção da escola na perspectiva inclusiva”. A autora realiza um estudo em que descreve as ações da gestão escolar diante do processo de inclusão em duas escolas públicas no interior do Estado de São Paulo. Na análise, destaca que essas escolas seguem propostas e realizam práticas distintas, que a postura assumida pelo gestor escolar influencia a prática pedagógica e que o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva.

Tratando das condições para efetivar a inclusão, Boaventura (2008) analisou as dificuldades vivenciadas pelos gestores, tais como: a aceitação de alunos não deficientes em relação aos alunos deficientes; a resistência de professores em lecionar para alunos deficientes¹⁷ por insegurança, por não serem especializados na área, entre outros motivos. Essa autora sugere que o gestor deve estar atento para mobilizar toda a equipe de gestão escolar, propor críticas e reflexões, a fim de analisar se realmente desenvolve uma escola com perspectivas inclusivas, ou apenas produz palavras a respeito da inclusão. O que foi observado no cotidiano das escolas pesquisadas é que, apesar de se considerarem inclusivas, as ações realizadas eram insuficientes para efetivar a inclusão dos alunos acompanhados pela Educação Especial em seu ambiente. No entanto, o estudo não esclarece as sugestões discutidas para tratar essa questão, tampouco como foi o processo de formação proposto aos professores nas duas escolas pesquisadas, deixando uma lacuna para trabalharmos essa questão em outros estudos.

Além do fortalecimento do processo de construção do PPP pela via da equipe gestora, também se torna necessário considerar a formação do professor para o

¹⁷ Termo utilizado pela autora.

trabalho docente. Ainda existe muita queixa por parte dos professores quanto à sua formação inicial não lhes dar base para a prática pedagógica no ensino regular com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sobre a formação inicial do professor, podemos dizer que a Pedagogia, ao desenvolver-se dentro da prática educativa, tornou-se “[...] a teoria ou a ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação” (SAVIANI, 2008, p. 1). Não analisamos detalhes das reformas curriculares nos cursos de formação de professores, mas consideramos que foi um retrocesso extinguir as habilitações em Educação Especial na formação inicial do Curso de Pedagogia.

Sobre esse assunto, Caetano (2009, p. 67) questiona:

[...] como os currículos dos Cursos de Pedagogia estão sendo construídos, levando em conta os conflitos que têm se colocado na própria lei e as reformas que estão ocorrendo nos Currículos dos cursos de Pedagogia da UFES? Com a extinção da habilitação em Educação Especial, um curso amplo de formação de professores poderá dar conta do processo de ensino aprendizagem no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência? Onde deverão ser formados os professores para que atuem com as especificidades?

Essas são questões importantes a serem consideradas quando pensamos a Educação Especial na escola, pois, “[...] em meio a avanços e retrocessos na formação inicial do professor, as universidades têm o desafio de formar professores que atuem com alunos com deficiência, na complexidade das políticas e práticas de formação” (CAETANO, 2009, p. 72).

Atualmente as instituições de ensino superior têm a possibilidade de elaborar o currículo dos cursos de licenciatura apresentando uma carga horária mínima para a área de Educação Especial, não garantindo aos graduandos uma apropriação consistente dos conhecimentos de maneira a suprir as necessidades dos alunos nas salas de aula regular. Contudo, temos clareza de que somente habilitar o professor para atuar na Educação Especial não garante práticas pedagógicas que considerem as particularidades desses sujeitos. Há uma aposta nos cursos de especialização para cumprir essa tarefa de formação do professor para o trabalho com o aluno atendido pela Educação Especial, mas nem sempre essa formação é suficiente,

dadas as condições em que acontece, por que não dizer, precárias, como: cursos aligeirados, a distância, sem acompanhamento pedagógico, material didático e carga horária não condizente com a realidade da formação (MATTOS, 2011; LEODORO, 2008).

Essa realidade se reflete na prática educativa desenvolvida pelos professores regentes e de Educação Especial. Não raro, eles desenvolvem seus trabalhos desarticulados, sem planejamento e sistematização, com um enfoque no que o aluno não consegue realizar, pouco investimento na identificação de suas possibilidades e acreditando que somente profissionais especializados podem trabalhar com esse grupo de alunos. Criar oportunidades para que os professores realizem o planejamento individual e coletivo é um grande desafio quando consideramos o movimento da escola, contudo esse é um momento essencial, como defende Gonring (2014, p.99), para o professor “[...] trocar experiências, refletir sobre suas ações, organizar sua proposta de ensino e elaborar atividades voltadas à aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, deve ser assumido como uma ação compartilhada que envolve os professores e a equipe pedagógica”.

No ensino comum, Silva (2011) aponta que, apesar de serem favoráveis à inclusão e perceberem avanços no desenvolvimento de seus alunos, muitos professores não conseguem realizar práticas pedagógicas adequadas às peculiaridades da pessoa com autismo. Há, portanto, necessidade de um investimento em estratégias que facilitem a interação dos referidos alunos com os seus colegas.

Nesse sentido, nosso trabalho traz a sua contribuição na busca por estratégias de ensino, discutindo caminhos alternativos para as atividades pedagógicas planejadas para as turmas com crianças com autismo no ensino fundamental, prioritariamente nos anos iniciais.

Em nosso caso, é importante refletirmos sobre o processo de escolarização da criança com autismo no ensino comum para, em seguida, prosseguirmos na busca do embasamento teórico que nos ajudará a analisar as ações a serem implementadas na prática educativa na escola para propiciar as condições de ensino e aprendizagem adequadas para essa criança.

Reconhecemos que são muitos os desafios diante da matrícula das pessoas que são atendidas pela Educação Especial no ensino comum. Por exemplo, nas proposições para a educação numa perspectiva inclusiva, em muitos locais ainda não é respeitado o número de alunos acompanhados pela Educação Especial por sala; muitas vezes não há oferta de serviço especializado; “[...] geralmente não se concretizam parcerias entre professores regentes, professores especializados e outros profissionais” envolvidos com esses alunos (GÓES, 2008, p. 45). Diante dessas questões, consideramos relevante discutir sobre os estudos que tratam dos processos de ensino e de aprendizagem do aluno com autismo no ensino comum.

1.2 ESTUDOS QUE ENFOCAM A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

Ao retomar aspectos sobre a história da Educação Especial brasileira, encontramos alguns pontos importantes que nos auxiliam na compreensão de como se deu a escolarização da pessoa com autismo. Não nos propomos esmiuçar esse momento histórico, como apresentado em outros estudos que se dedicaram à pesquisa da história da Educação Especial no Brasil (JANUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996; KASSAR, 2012), mas destacamos que é essencial compreender o processo da escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pela lente histórica, para entender as ações presentes que buscam a educação para todos.

Em meados do século XIX, com influências do modelo europeu de educação, alguns interessados dispunham-se a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Porém, ainda prevaleceu, no período colonial, “[...] o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral” (MENDES, 2010, p. 94).

Em um primeiro momento, crianças e jovens foram excluídos da escola. Muitos sujeitos ficaram isentos de frequentá-la e, em um segundo momento, reduziu-se sua educação ao ensino primário; à formação para o ensino profissional básico; enfatizando as práticas de sondagem/diagnóstico, de atividades de vida diária em

detrimento de práticas pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento.

Posteriormente, no século XX, para escolarização da pessoa com peculiaridades no desenvolvimento diagnosticadas com deficiência ou transtornos, era unicamente indicada a escola especial, pois a escola do sistema regular de ensino não era vista como a mais apropriada para seu aprendizado e desenvolvimento. Durante décadas, no movimento de integração, as pessoas com autismo (e outras deficiências) ficavam excluídas mesmo dentro da escola regular (nesse período a criança com autismo não era considerada com deficiência).

Cada vez mais as famílias empreenderam uma grande luta para uma educação que fizesse diferença para seus filhos (considerando aqueles que possuem conhecimento sobre os seus direitos). Nesse sentido, as últimas décadas foram marcadas por legislações que garantiam direito à educação para todas as pessoas independente de sua condição física, cognitiva, afetiva e social. Foram reconhecidas mudanças em relação à identificação do atendido pela Educação Especial e foram registrados avanços para uma educação na perspectiva inclusiva, apesar de todos os desafios enfrentados pelos participantes dessa luta, quer pela família, quer pela escola. No entanto, precisamos avançar para além do acesso e do direito à educação.

Segundo Kassir (2012, p. 835), atualmente,

[...] muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. Para fortalecer essa perspectiva, a legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, privilegia a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas e, para apoio educacional, investe na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o país.

Com o aumento da matrícula das pessoas com deficiência no ensino comum, prioritariamente aquelas com autismo (SALGADO, 2012), precisamos debater sobre as alternativas necessárias para que esses alunos se apropriem dos conhecimentos ensinados, mediados pelos professores. Reconhecemos que há necessidade de

incentivo para a construção de um trabalho mais colaborativo entre os profissionais que atuam na escola, principalmente com o professor regente. No trabalho do professor, é importante considerar que:

[...] entre o dito nas declarações políticas, o escrito na legislação e o discutido nos espaços acadêmicos, é preciso pontuar que, independente da proposta, de educação para o deficiente, de educação para normalizar, de Educação Especial, de educação para atender, o trabalho não poderá sair dos papéis se não for realizada primeiramente a inclusão dos professores, já que eles são uma ferramenta importante na sustentação de lugar social que se pretende oferecer às crianças. A nosso ver, é no trabalho que se faz *com* o professor que reside grande parte dos limites e possibilidades de uma educação promotora da humanização (SALGADO, 2012, p. 40).

Atualmente, os textos da legislação apresentados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apontam avanços no que diz respeito à permanência de todas as pessoas na educação formal e no discurso da inclusão dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum. Para Angelucci (2015, p. 8), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] é fácil perceber a alteração significativa na compreensão do que sejam necessidades educacionais especiais; estas deixam de ser compreendidas como necessidades passíveis de serem vividas por qualquer estudante ao longo de seu processo de escolarização, na medida em que todos(as) podemos experimentar dificuldades no processo ensino-aprendizagem, para restringirem-se a três agrupamentos humanos: o de pessoas com deficiência (nos termos da lei), o das pessoas com altas habilidades ou superdotação; o das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. Impossível não perceber o reducionismo operado: sob a preocupação, absolutamente legítima, de que uma definição muito ampla das necessidades educacionais especiais poderia alimentar a fila dos especiais, incluindo aqueles(as) com quem a escola não tem sabido trabalhar, operou-se uma restrição a partir de específicos diagnósticos característicos do campo da Saúde.

As alterações propostas na Política e nos demais documentos referentes à Educação Especial a partir de 2008 apontam o chamado “público-alvo” para o atendimento educacional especializado ofertado por essa modalidade de ensino. Contudo, a identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial e dos que não são trouxe para a escola sérios desafios sobre a prática pedagógica com aqueles que não se enquadram na descrição proposta pela legislação para o

atendimento pela Educação Especial e “com quem a escola não tem sabido trabalhar”. Em consequência, não raro encontramos práticas voltadas para, por exemplo: aprovação ou reprovação sem condições avaliativas adequadas; evasão escolar pelos alunos que não conseguem acompanhar o processo de ensino, dentre outros desafios. Em busca de respostas para o não aprendizado dos alunos, muitos professores perseguem exaustivamente um laudo médico que possa comprovar a impossibilidade de aprendizado desses alunos que não fazem parte do público-alvo.

Nesse contexto, chamamos a atenção para a forma como a educação, como área de conhecimento, vem lidando com os documentos norteadores do trabalho na escola a partir da lógica da saúde. A preocupação com o “diagnóstico do aluno” tem levado ao esvaziamento da prática pedagógica do professor, uma vez que as condições desses sujeitos são marcadas “[...] por um discurso que, apesar de não se constituir na Educação e não dizer respeito a processos ensino-aprendizagem, define sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura” (ANGELUCCI, 2015, p. 8).

O atendimento educacional, quando realizado numa perspectiva clínico-terapeuta, não atende às demandas dos alunos com deficiência no que se refere à sua participação nas atividades escolares na sala de aula, junto com os demais estudantes, principalmente por priorizar a “[...] ação individual sobre a criança e da criança [de forma diferente de uma prática educativa que] tende a pensar o aluno no espaço coletivo, na relação com os pares e com os adultos e, via de regra, inserido em um dado contexto histórico e cultura” (OLIVEIRA, 2017, p. 254). Nesse sentido precisamos estar atentos aos efeitos que o uso inadequado do diagnóstico pode exercer sobre a vida da criança, principalmente no que diz respeito ao “rótulo de deficiente” na escola e ao que produz em termos de atendimento especializado.

No entanto, reconhecemos que a escola ainda não está dando conta de responder às demandas desses sujeitos em relação à apropriação de conhecimentos científicos. É muito recente esta defesa da escola para todos, principalmente para as pessoas com peculiaridades no desenvolvimento, as de condições sociais precárias e as que convivem com outros fatores que também produzem a exclusão na escola e na sociedade – o excesso de peso, a etnia, o gênero, dentre outros. Não é fácil para esse grupo de sujeitos que compõem a diversidade cultural e a desigualdade

social no Brasil ocupar os bancos escolares (FREITAS, 2006). No espaço escolar, ainda é desafiante para os profissionais da escola, professores regentes e professor de Educação Especial avançar na proposta de educação inclusiva diante das condições concretas do trabalho, como a falta de investimento, de equipamentos, de materiais, o número excessivo de alunos por turma, dentre outras condições que não colaboram para que as práticas pedagógicas sejam construídas para atender a todas as demandas da diversidade escolar.

Dentre aqueles indivíduos que apresentam peculiaridades no desenvolvimento, destacamos a pessoa com autismo, ou seja, com uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o desenvolvimento da criança (CAMARGO; BOSA, 2009).

O estudo sobre autismo nos últimos anos teve um aumento considerável, conforme levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),¹⁸ um dos principais portais de busca de teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior (Tabela 3). O interesse por esse público se intensificou, principalmente, a partir da implementação das leis, políticas e programas que trazem em seu bojo a intenção de reduzir a quantidade de crianças com autismo fora da escola (BRASIL, 2012b). Cenário esse observado mais claramente a partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que demarca de forma mais clara as peculiaridades dos alunos para receber o apoio da Educação Especial.

Tabela 3 – Número de pesquisas sobre autismo nos anos 2002, 2008 e 2015

Ano	Número de pesquisas sobre autismo
2002	10
2008	26
2015	61

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dados sistematizados pela autora

Assim, os pesquisadores têm se debruçado sobre a investigação dos desafios, das dúvidas e das possibilidades de aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos no

¹⁸ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002.

ensino comum. Vasques e Baptista (2014) apontam que há estudos que se interessam em compreender o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho pedagógico, o diagnóstico e formas de identificação, a inclusão escolar, as relações entre a clínica e a escola, entre a escola e a família, para citar alguns temas estudados nos programas de pós-graduação no Brasil entre 2000 e 2012.

O levantamento realizado por Vasques e Baptista (2014) nos auxilia a pensar a relevância de nosso estudo, pois indica que, de certa forma, ainda há necessidade de discutirmos a organização do trabalho na escola, prioritariamente, após a matrícula da criança com autismo no ensino comum, para buscarmos pistas de possibilidades na prática pedagógica para a inclusão¹⁹ desses sujeitos.

No Brasil, o movimento social, composto por famílias e interessados pelo tema, tem se organizado para discutir os direitos das pessoas com autismo, e essa organização e persistência culminaram, em dezembro de 2012, na aprovação da Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.²⁰ No § 1º do art. 1º, esse transtorno é definido pelas seguintes peculiaridades:

- I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Essa caracterização que aparece na Lei nº 12.764 precisa ser considerada com cautela, pois permite uma interpretação que reduz a pessoa com autismo ao seu diagnóstico, apontando termos que levam ao engessamento das possibilidades de

¹⁹ Para Padilha e Oliveira (2013, p. 9), a inclusão tem se referido a “[...] movimentos instituídos no âmbito do ordenamento legal, da organização escolar e das práticas educativas, de modo que possibilite a inserção e a permanência de grupos historicamente excluídos do espaço escolar, seja por aspectos sociais, econômicos e culturais, seja por peculiaridades no desenvolvimento”.

²⁰ Neste trabalho, tomaremos como referência a CID 10 e a especificação do público-alvo da Educação Especial presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), utilizando a denominação “pessoa com autismo” e não “pessoa com transtorno do espectro autista” para nos referirmos a esses sujeitos.

seu desenvolvimento, considerando apenas seu viés biológico. Afirmar que esses sujeitos apresentam “falência em desenvolver e manter relações apropriadas” pode dar a entender que o desenvolvimento só depende dele e que a “ausência” de reciprocidade social se configura independentemente das condições sociais e históricas vividas.

A partir dessa Lei, a pessoa com autismo foi “[...] considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” e, entre os direitos conquistados, destaca-se o acesso “[...] à educação e ao ensino profissionalizante” (BRASIL, 2012b). Sobre a educação, o Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta tal lei, no art. 4º, diz que é dever Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade “[...] assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2014). Essa é, na verdade, uma reafirmação dos direitos à educação já conquistados em outras legislações, como a própria Constituição de 1988, a LDB de 1996, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, dentre outras.

Com referência ao acesso à educação, foi somente após o movimento da inclusão, no final da década de 90, que a escolarização da criança com autismo teve início timidamente, no Brasil, em escolas comuns. Ainda era marcadamente indicada a escola especial para a educação dessas pessoas, onde ficavam segregadas, convivendo com crianças com o mesmo perfil ou transtornos de outra natureza, com pouco acesso a novas experiências sociais.

De acordo com Bosa (2002), poucas patologias do desenvolvimento suscitam tanto interesse e controvérsias quanto o autismo, e ainda há vários aspectos que permanecem obscuros com referência a esse assunto. Esse fato tem tornado a sua escolarização como um campo em construção, havendo ainda muita angústia e desconhecimento por parte dos professores sobre como lidar com a educação da criança com autismo (CHIOTE, 2011).

O aluno com autismo pode apresentar inúmeras dificuldades na sala de aula, devido às suas peculiaridades. Na sala de ensino comum, as oportunidades de aprendizado

precisam ser construídas como alternativas e não como condicionamento do aluno para participação em uma determinada atividade.

Silva (2011), quando analisou, em três escolas, uma pública e duas particulares, a prática pedagógica do professor no processo de inclusão educacional de quatro alunos com autismo no ensino comum, constatou que a inclusão educacional desses sujeitos ainda é uma experiência nova para os professores observados e, diante disso, havia uma preocupação contínua com a falta de conhecimento aprofundado sobre as especificidades e características diferenciadas apresentadas por esses alunos. No entanto, verificou que os professores participantes da pesquisa são favoráveis à educação inclusiva e reconhecem os avanços apresentados por seus alunos com autismo no processo inclusivo. A autora aponta a não realização de práticas pedagógicas facilitadoras para o aprendizado de todos os alunos e a necessidade de um investimento em estratégias que facilitem a interação dos alunos com autismo com os seus colegas, prioritariamente, na realização das atividades no grupo.

Silva (2011) constatou que as atividades desenvolvidas pelos professores durante as observações foram ações voltadas para a explicação de conteúdo, aplicação de exercícios, correção dos trabalhos e avaliação. Muitas vezes os professores utilizavam aulas expositivas, sendo o livro didático e o quadro-negro os recursos mais utilizados em sala de aula. No caso dos alunos com autismo, será que essas estratégias favorecem o trabalho educativo que atenda às suas necessidades? O que mais é necessário para pensarmos as práticas pedagógicas em relação a esse aluno no contexto da sala comum?

A proposição da autora seria os professores “[...] utilizarem em sua prática recursos visuais que despertassem a atenção e o interesse dos alunos” (SILVA, 2011, p. 145). Apesar de não discordarmos da autora sobre o seu estranhamento ao observar a forma como as aulas pareciam ser organizadas pelas professoras participantes da pesquisa, com aulas expositivas e aplicação de atividades, o estudo não avança em apontar quais seriam os “recursos visuais” apropriados para despertar o interesse e atenção dos alunos com autismo na sala de aula.

Há, na pesquisa de Silva (2011), uma crítica à prática de “transmissão do conhecimento” por parte do professor. Muitas vezes essa prática é apontada como uma postura “tradicional” pelos educadores. De acordo com o nosso entendimento a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade é de responsabilidade do professor na escola, como defendem vários estudos na área da educação (DUARTE, 2012; MARTINS, 2011; SAVIANI, 2008, 2012). Além do mais, entendemos que uma pedagogia com “características tradicionais” necessita ser mais discutida de maneira a problematizar o que é o “tradicional” e quais suas implicações para uma prática inclusiva.

No processo de escolarização das pessoas com autismo, em alguns casos, como os citados por Ramos (2012), os professores ainda acreditam que é melhor associar o trabalho pedagógico ao diagnóstico médico, a partir da aplicação de uma lógica classificatória. Afirmam que, em determinadas situações, somente as respostas biológicas, fisiológicas e motoras podem ser consideradas no trabalho pedagógico, pois parece “não haver o que fazer” diante de um “corpo que não responde”. Mas, com esse entendimento, o que fica paralisado é o ato pedagógico, pois essa postura, na perspectiva da inclusão escolar, pode não promover avanços no desenvolvimento dos estudantes. Além disso, essa lógica não tem favorecido nem à criança e nem ao professor deslocar-se do “[...] lugar estigmatizante impresso pelas classificações, principalmente quando ditam o que fazer com a criança na escola e eternizam a impossibilidade de aprendizado do sujeito com autismo” (RAMOS, 2012, p.177).

Essa autora identificou em sua pesquisa que “[...] as dificuldades dos educadores encontram-se reveladas a partir da falta de suporte teórico e técnico-gerencial para gerir os processos de inclusão de certos alunos no cotidiano escolar” (RAMOS, 2012, p.177). Suas palavras sugerem que o professor espera um suporte para realizar a sua prática pedagógica diante do aluno com autismo ou, ainda, que é necessário outro professor mais experiente para o trabalho com a Educação Especial. Se, por um lado, reconhecemos os desafios que podem surgir a partir da matrícula do aluno com autismo no ensino comum, por outro, entendemos que não podemos, como professores, nos esquivar de nossa responsabilidade na busca de alternativas em nossa prática pedagógica para que todos aprendam na escola. O

conhecimento aprofundado sobre autismo por parte do professor é importante mas não garantirá por si só a participação do aluno nas ações para ele planejadas. Entendemos que outros elementos são fundamentais – como a sistematização dessas ações, investimento na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças – aposta no ensino capaz de colaborar na apropriação do conhecimento por esses alunos.

Silva (2011) e Ramos (2012) ressaltam a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores de alunos com autismo, em serviço, que considere a diversidade, as suas peculiaridades, como “[...] encontros com outros professores que possuem alunos com autismo e momentos de reflexão sobre a prática” (SILVA, 2011, p. 133) com vistas a promover o processo de inclusão educacional desses indivíduos. Também alertam para a possibilidade da inclusão educacional de alunos com autismo, contudo ressaltam a necessidade de flexibilidade na prática pedagógica para atender às necessidades educacionais desses alunos.

Orrú (2009) aponta a importância da sensibilidade e da perseverança do educador, no sentido de procurar compreender quem são essas crianças e quais são e como se dão suas habilidades. De acordo com a autora, desconsiderar tais aspectos implica a diminuição das oportunidades de estabelecer e desenvolver vínculo e comunicação com os alunos com autismo, prejudicando sua participação nas atividades que poderão ser realizadas junto com os outros alunos da turma.

Outras pesquisas apontam para o despreparo, desconhecimento, “desespero”, dos professores diante da criança com autismo. Algumas, porém, trazem um alerta para não permanecermos com o alvo na síndrome, mas, sim, mirar a potencialidade de cada indivíduo, único (VASQUES, 2008; CRUZ, 2009; CHIOTE, 2011; SALGADO, 2012; GONRING, 2014). Assim, considerar a criança que aprende. Criança capaz de demonstrar o que sabe de modo singular, de participar das relações sociais – mesmo que inicialmente pareça não estar interessada –, de envolver-se nas descobertas das novidades que a cercam com a ajuda do outro. Enfim, considerar uma criança que cresce sem alguém dizer antecipadamente até que ponto.

Para investigar as percepções dos professores da escola pública sobre a inclusão escolar de crianças autistas (designação utilizada pela autora) no ensino regular,

Salgado (2012) propôs um grupo focal com os professores de uma escola pública. No desdobrar das dificuldades relatadas pelos professores nos encontros em grupo, foram localizados três pontos de impasse no trabalho da inclusão escolar com essas crianças: a estrutura escolar; os fundamentos da pedagogia; e a própria subjetividade das crianças com autismo. A análise dos resultados mostra que há uma possibilidade ao se considerar a inclusão escolar dessas crianças, contudo, por vários momentos, a autora defende que nem todas as crianças com autismo teriam condições de frequentar a escola, ponto este que questionamos: a questão é rever o acesso desse aluno à educação escolar ou rever a forma como a escola se encontra organizada para recebê-lo. A autora destaca também como a possibilidade de inclusão desse sujeito está atrelada à capacidade que o professor tem de implicar-se com o seu ato educativo, de analisar a sua função no processo de escolarização desses alunos.

Buscamos uma aproximação dessa pesquisa com o nosso estudo, pois acreditamos que, juntamente com os profissionais da escola, podemos pensar uma organização dessa instituição que atenda às necessidades educativas das crianças com autismo na sala comum, uma “ação-grupal”, envolvendo escola e Universidade (JESUS, 2007). Para além do ato educativo do professor, buscar um *ato responsável* de toda a escola na aposta da educabilidade das crianças.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Chiote (2011) nos ajuda a compreender o papel que a mediação pedagógica exerce no processo de escolarização das crianças com autismo. Essa autora discutiu como as professoras podem participar do desenvolvimento cultural do aluno. Relata e analisa o movimento de ampliação do olhar de adultos e crianças da turma para a criança com autismo e as possibilidades da mediação pedagógica na condução e orientação dessa criança pelos diferentes espaços e tempos da escola.

Chiote (2011) nos auxilia a refletir sobre o fazer pedagógico diante da pessoa com autismo no grupo, a importância do investimento do adulto na participação desse aluno como sujeito das/nas práticas escolares/culturais e a construção de uma nova imagem de um aluno que aprende. Ela considera que as mediações pedagógicas se constroem num processo de orientar as ações da criança com autismo para o que é esperado dela (e das demais crianças) numa determinada situação, num fazer

para/com ela, favorecendo, a partir da orientação, a regulação do outro. Apresenta em seu estudo a mediação pedagógica como processo de significação da criança com autismo na educação infantil, considerando o pertencimento ao grupo, o compartilhamento de sentidos e significados a respeito de modos de ser e a apropriação de práticas culturais historicamente delimitadas nesse espaço. A autora compreende ainda a relevância da intencionalidade na mediação pedagógica com vistas ao desenvolvimento da criança com autismo “[...] junto ao investimento constante do outro na significação das atividades da criança, num processo interativo, no qual os desdobramentos da intervenção do outro podem não ser imediatos, mas disparam possibilidades futuras” (CHIOTE, 2011 p. 31).

Não estamos negando que o trabalho pedagógico é permeado por desafios, quando nos propomos incluir a criança com autismo na sala regular. Reconhecemos que o tempo é um grande aliado nessa proposta, já que, em muitos casos, só percebemos as mudanças no desenvolvimento das crianças com o passar do tempo e, assim, aprendemos a identificar e potencializar a participação dessas crianças no contexto das atividades escolares. Para isso, é necessário conhecer a infância da criança com autismo, considerando os diferentes modos de ser e estar na infância, como sujeito em desenvolvimento, antes de uma visão focada no seu diagnóstico (CORREIA, 2012).

Correia (2012, p. 164) contribui para essa discussão quando afirma que na educação das pessoas com autismo, as dificuldades não podem ser negadas, “[...] mas as capacidades existentes podem e devem servir de fonte para a construção de novas capacidades a partir de um planejamento da prática pedagógica na educação infantil que possibilite o exercício cotidiano da escuta desses sujeitos”, pois eles conseguem demonstrar o que gostam ou não, por meio da fala verbal e por outras formas de expressão, como o sorriso, choro, grito, toque, dentre outras.

Esses estudos apresentam alguns pontos em comum, principalmente na construção da aposta na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito com autismo. Uma aposta cheia de possibilidades, quando se considera a criança com autismo como um sujeito em constituição, mas que necessita de relações para que se efetive o seu aprendizado.

Visualizamos, portanto, a escola como um lugar potencializador para o desenvolvimento do sujeito, porém, segundo Vasques (2008), é preciso superar a concepção de escola como lugar voltado somente para a socialização. Afirma ainda a autora que é urgente a “[...] construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (VASQUES, 2008, p. 9). Nesse sentido, compreendemos a relevância de nosso estudo, quando nos propomos analisar, em conjunto com os professores, o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvido com crianças com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das contribuições de Vigotski sobre aprendizado e desenvolvimento.

Propor um trabalho colaborativo envolvendo todos os sujeitos que atuam na escola pode ser nossa primeira pista para pensar a organização dessa instituição diante da matrícula do aluno com autismo. Ilustrando os benefícios de uma cultura escolar colaborativa, os estudos de Zanata (2004) e Loiola (2005) são exemplos de investigações cujos achados indicam que o trabalho colaborativo entre docentes se constitui em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas. Portanto, ouvir as experiências dos professores que estão na escola é primordial para pensar em estratégias das práticas pedagógicas e de formação (JESUS, 2007).

Colaborar com o trabalho do professor envolve muitas vezes assumir na pesquisa uma postura de ação conjunta, sistematizada, planejada no grupo, para vivenciar, na escola e na sala de aula, as situações concretas do ensino, os embates diante da dúvida de qual decisão tomar e os dilemas da escolha nem sempre compreendida pelos envolvidos no trabalho pedagógico por não trazer mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo.

Para Ferreira (2012, p.86), a escola, prioritariamente os professores regentes e os especialistas em Educação Especial, possui um papel fundamental na implementação de estratégias que permitam “[...] ultrapassar os déficits sociais destes alunos; possibilitar a permanência dentro de sala de aula com o grupo/turma

e vivenciar experiências socializadoras”. Contudo, nossa proposta vai além de buscar a socialização para esses sujeitos na escola; queremos inseri-los em contextos educacionais que possibilitem a apropriação de conhecimento científico, o que ainda é um desafio.

Effgen (2017) contribui para nossa pesquisa por utilizar a abordagem histórico-cultural ao analisar as intervenções pedagógicas que podem ser planejadas/desenvolvidas numa perspectiva colaborativa, tendo em vista o fortalecimento do processo de aquisição do conhecimento e o desenvolvimento escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual do Espírito Santo. Constatou que o coletivo, o planejamento e as ações dos professores, diante do aluno acompanhado pela Educação Especial, na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, potencializavam ações diferenciadas que foram se constituindo por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O estudo indica ainda que a mediação do professor é fundamental para o processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, principalmente daqueles com autismo.

Temos clareza de que o planejamento e a sistematização do trabalho pedagógico não beneficiam somente o aluno com autismo, mas todos, principalmente quando a proposta considera a diversidade da turma em que o sujeito se encontra inserido (FREITAS, 2011; EFFGEN, 2017).

Enfim, nos tópicos apresentados, encontramos elementos que nos ajudam na composição de nossa tese, pois mostram a importância da (re)organização do trabalho pedagógico para receber a criança com autismo na escola. Compreendemos, a partir dos estudos encontrados, que esse é um processo que precisa ser construído com a participação da equipe gestora, dos professores e dos outros profissionais que atuam nessa instituição. Essas pesquisas também apontam o movimento da matrícula e da permanência das pessoas com autismo no ensino comum, mas ainda trazem pouca contribuição para entendermos de que forma a prática pedagógica pode ser organizada para que esse sujeito se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Ações precisam ser tomadas, planejamentos são necessários, sistematizações são importantes, mas,

acima de tudo, a responsabilidade de ensinar precisa estar latente no fazer pedagógico do professor. É neste ponto que pretendemos avançar: para além de dizer como está a prática pedagógica do professor em turmas em que estão matriculados alunos com autismo, queremos participar na construção de caminhos alternativos possíveis para esse ensino.

Buscaremos embasamento para nossa tese dialogando com autores que trazem contribuições para a discussão sobre: a constituição do ser humano inserido nas relações sociais; o papel do outro na formação humana; o trabalho pedagógico na escola, dentre outros aspectos que surgiram para compor a rota para a escolha de novos caminhos durante o momento empírico na pesquisa e a análise do percurso vivido.

2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO

*Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.
(VIGOSTSK)*

Para discutir sobre os processos de ensino e de aprendizagem que envolvem a criança com autismo, neste estudo, tomamos como interlocutores autores que se interessaram em refletir sobre o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural e, a partir disso, destacam o papel crucial da educação no desenvolvimento de formas de pensamento mais elaboradas.

Partimos do pressuposto de que o homem vive em sociedade, interagindo com o outro, aprendendo sua cultura, apreendendo sua história e constituindo-se sujeito. Utilizamos, então, os estudos de Vigotski (1983, 1997, 2000a, 2000b, 2004), Luria e Yodovich (1985), Luria (2010) e Leontiev (1978, 2010) sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os processos mediados, com destaque para o papel do outro no desenvolvimento humano.

Tratamos de alguns aspectos em relação à constituição humana a partir do conceito de trabalho para constituição do homem abordado por Marx e Engels (1998) em seus estudos, que serviram de base para as elaborações teóricas de Vigotski e seus colaboradores.

Buscamos na abordagem histórico-cultural elementos para investigar o movimento de construção de uma prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental: uma prática orientada pela “[...] unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente [adequada] de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3). Nessa perspectiva, as considerações de Saviani (1980, 2008, 2012) a respeito do papel da educação e do ato educativo trazem contribuições relevantes para a prática pedagógica na escola.

Entendemos que esses estudos nos auxiliam na abordagem do desenvolvimento humano, em suas múltiplas determinações, principalmente quando consideramos

aqueles que nascem em condições de desvantagem, como as pessoas com deficiências e transtornos.

2.1 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO, O TRABALHO E A EDUCAÇÃO

Para embasar seus estudos sobre o desenvolvimento humano, Vigotski tomou alguns pressupostos de Karl Marx sobre a base material e histórica da constituição do homem e da organização social no modelo capitalista de produção.

Um pressuposto fundamental defendido por esse estudioso, e que contribui consideravelmente para este estudo, é o de que a pessoa não nasce humana; constitui-se a partir das relações estabelecidas com o meio em que vive. Como afirmam Marx e Engels (1998, p. 11, grifos dos autores) no livro “A ideologia alemã”:²¹

Como exprimem a sua vida material, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o **o que** produzem e também com o **como** produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

Esse princípio é defendido pela perspectiva histórico-cultural, que considera o homem como ser social e histórico. Tendo como ponto de partida o materialismo histórico dialético, tal perspectiva afirma que o homem transforma o ambiente e por ele é transformado. Essa forma de conceber o humano nos revela o movimento dialético existente em sua constituição. Assim, só podemos entender como o homem se constitui localizando-o nas condições concretas de vida, conhecendo a forma como os sujeitos se apropriam do mundo, as relações estabelecidas entre os homens e o desenvolvimento dos processos psicológicos por meio de atividades mediadas.

Marx e Engels (1998, p. 10) reafirmam a premissa da base material que caracteriza a existência humana, enfatizando que:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já

²¹ “A ideologia alemã” (1845-1846) foi uma das primeiras obras que os autores escreveram a quatro mãos. Nela aparecia a primeira exposição do materialismo histórico. Sua primeira publicação foi em 1933, em alemão.

encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, as relações que ele gera entre eles e o restante da natureza.

Nesse sentido, são as condições concretas de vida do homem na sociedade e sua relação com outros homens que determinam a existência humana, possibilitando-lhe a construção de sua história por meio de suas experiências e produção no grupo social do qual participa.

Marx e Engels (1998, p. 31) expõem ainda:

A produção das ideias, das representações, da consciência, está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação do seu comportamento material [...]. Os homens são os produtores das suas representações, ideias etc., e precisamente os homens condicionados pelo modo de produção da sua vida material, pelo seu intercâmbio material e o seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política.

Esses mesmos pensadores afirmam que, no processo de sua constituição, o homem se diferencia dos demais animais a partir do momento em que começa a produzir, pelo trabalho, os meios de vida que lhe permitem satisfazer suas necessidades básicas (comer, beber, ter habitação etc.). A relação do homem com a natureza é mediada pelo trabalho. Nesse processo, o homem produz indiretamente sua própria vida material, produz história e se produz também como homem na medida em que, ao mudar as condições de existência, estas também afetam as condições de produção de sua própria vida. É pelo trabalho que o homem produz seus meios de vida e conhecimentos para avançar no processo de transformação ou adequação da natureza às suas necessidades.

Marx e Engels (1998) explicam que o homem não é um ser passivo e, tampouco, a natureza, um domínio intocado por ele, mas o contrário: o homem real revela-se como um ser essencialmente ativo, prioritariamente sob a forma de trabalho, e a natureza, por sua vez, como uma realidade inteiramente modificada no curso da história, a partir do trabalho do homem. O desenvolvimento de funções específicas, culturais, bem como a origem da sociedade são resultantes do surgimento do trabalho – este entendido como ação/movimento de transformação – e é pelo

trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também.

Os estudos de Marx e Engels (1998) nos ajudam a entender não somente alguns aspectos fundamentais do processo de humanização, mas também de que forma a sociedade foi se modificando no decorrer da história e o que essas mudanças têm provocado na própria constituição do homem.

Um aspecto que se destaca em diferentes períodos históricos é a existência, em uma mesma sociedade, de grupos que exercem poder sobre outros, assujeitando-os e explorando-os. Emergem, assim, condições desiguais de vida, de desenvolvimento e de educação. Nesse contexto, a escola surge como uma instituição que é perpassada pelo jogo de forças presentes em uma dada sociedade.

No mundo ocidental, a escola emergiu e se difundiu fundamentalmente com a função de transmitir às novas gerações conhecimentos, valores, comportamentos e modos de ser típicos do grupo social a que ela pertence. Numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, as práticas instituídas no interior da escola refletem as contradições que perpassam as relações sociais fora dela, no âmbito dos diferentes domínios políticos de tomada de decisões e dos espaços encarregados da produção e manutenção da vida material. Desconsiderar essa função primeira da escola em sua relação com a sociedade pode levar a uma visão parcial das demandas, práticas e desafios efetivamente instituídos nessa instituição (OLIVERA, 2017, p. 250)

Esse lugar que a escola ocupa na sociedade tem implicações para a educação das novas gerações.

Se tomarmos a realidade brasileira, veremos que atualmente a sociedade está formada a partir de uma lógica que naturaliza as relações de exploração, cria condições precárias de vida para a maior parte dos cidadãos, pois eles pouco participam das riquezas que ajuda a construir. Nesse contexto, apesar de toda a luta para garantir legalmente o acesso à educação para todas as crianças, ainda estamos longe de dar a elas as condições propícias de acesso, permanência e apropriação dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Para Saviani (2008, p. 25), a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade, pois “[...] a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a

transformação)”. Assim, para o autor, tratar de uma teoria crítica da educação só é possível a partir da perspectiva dos grupos dominados:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2008, p. 26)

Nesse contexto, a escola necessita ser (re)organizada de forma a garantir o máximo de desenvolvimento das potencialidades das crianças e jovens das camadas populares – e não apenas dos filhos das elites econômicas – e entre essas crianças aquelas da Educação Especial.

Esse contexto atinge de maneira drástica e dramática a maior parte das famílias que possuem filhos com algum tipo de deficiência ou transtorno. A maioria dessas famílias hoje não tem acesso a serviços especializados básicos para seus filhos, seja em relação à saúde e assistência social, seja em relação à educação escolar, e muitos não conhecem nem os poucos direitos conquistados com muita luta (SANTOS, 2013).²²

Entendemos que considerar esse contexto histórico e político mais amplo em que a educação escolar de alunos com autismo se efetiva é fundamental para nossa tomada de posição político-pedagógica, como profissional da educação (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). A luta por melhores condições de educação para nossas crianças implica também a luta por melhores condições de vida para elas.²³

Para Vigotski (2004),²⁴ o homem só se constitui como ser social por fazer parte de um grupo social inserido em um contexto histórico. Assim, a compreensão de homem singular deve partir do entendimento do contexto sociocultural, pois a

²² Discorrendo sobre as condições de desenvolvimento de pessoas com deficiência, Barroco (2007, p. 371) afirma que “[...] quando Vigotski fala em relações sociais, está considerando não somente as relações interpessoais, mas as relações entre os homens em sociedade de classes sociais antagônicas. Quando fala sobre o cego, o surdo-mudo, o atrasado mental, o cego-surdo-mudo, etc., não está na defesa ‘apenas’ de que possam participar da escolarização, embora esta já fosse uma grande defesa para a época. Explicita que as pessoas com deficiência podem ser tão alienadas ou livres como as pessoas comuns. Com Vigotski, fica explícito que o problema do não desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento provocado; antes disto, ele se apresenta ante os limites que as classes sociais delimitam aos homens”.

²³ Essa é uma discussão necessária e fundamental para pensarmos a estrutura educacional hoje, mas não iremos nos aprofundar em tal debate. Nesta seção, o foco será compreender alguns conceitos na abordagem histórico-cultural que nos auxiliam na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de 1º ano em que estão matriculados alunos com autismo no ensino comum.

²⁴ O texto “A transformação socialista do homem” foi publicado por Vigotski em 1930.

personalidade, o comportamento e o caráter de uma pessoa estão estreitamente vinculados aos aspectos do grupo e da classe social a que pertence.

Nesse sentido, o autor preocupava-se com a superação da sociedade capitalista e suas contradições, responsável pela corrupção da personalidade humana e pelo desenvolvimento desigual dos indivíduos. Para ele, a organização social capitalista conduziu a “[...] uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento” (Vigotski 2004, p. 5) e não elevou a humanidade a um nível mais alto.

Essa problemática, na opinião do autor, só poderia ser resolvida com a transformação nas relações sociais estabelecidas (revolução socialista e a transição a uma nova ordem social). Seu principal objetivo era defender a luta “[...] pela humanização do homem, de todo e qualquer homem” (BARROCO, 2007, p. 384).

2.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Retomando a questão da base material e histórica da constituição do homem como ser social, é fundamental considerar os postulados de Lev S. Vigotski (1983, 1997, 2000a, 2000b, 2004) em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e aos processos mediados, prioritariamente, com respeito ao papel do outro no desenvolvimento humano e do ensino no desenvolvimento de caminhos alternativos para o planejamento das atividades escolares a serem desenvolvidas com crianças com deficiência.

Vigotski (1983, 1997) desenvolve suas ideias considerando os problemas centrais da constituição humana de seu tempo. Buscava identificar os aspectos considerados tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e na vida de um indivíduo. Para atingir esse objetivo, dedicava-se a estudar as dimensões histórica e cultural, principalmente a partir da interação do homem com o outro no espaço social. É nesse sentido que o autor formula a lei básica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Vigotski (2010, p. 483):

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica.

Assim, para que o processo o desenvolvimento humano ocorra, é necessária a participação do outro. É somente por meio das relações sociais que os processos psicológicos mais elaborados da criança vão tomando forma e fazendo parte de um processo de desenvolvimento cultural.

Porém, essa relação não ocorre desvinculada do contexto histórico e social em que os homens estão inseridos. O lugar em que vivem, os diferentes espaços por onde circulam, as instituições que frequentam e as diferentes práticas sociais de que fazem parte influenciam as relações estabelecidas e o desenvolvimento desse homem.

A constituição cultural do homem, a partir das relações sociais estabelecidas no meio em que vive, não ocorre de maneira mecânica, mas com um envolvimento intenso e ativo dele, com uma participação ativa em sua cultura. O desenvolvimento cultural faz parte de um processo dialético e multideterminado, de apropriação, pelas pessoas, dos modos sociais de existência, ou seja:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

Para compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ainda apoiado em Marx e Engels, Vigotski destaca o papel da linguagem. Para essa discussão, o autor retoma os postulados de Marx e Engels sobre o papel dos instrumentos na relação entre o homem e a natureza e aborda a função dos signos na relação entre o homem e o meio físico e social.

Segundo o autor, a função do instrumento é conduzir o homem na realização da atividade, alterando as condições em que vive, dominando a natureza. O instrumento é o elemento que se coloca entre o homem e o objeto de seu trabalho,

ampliando as possibilidades de ação sobre a natureza. É criado para uma finalidade específica e um modo determinado de utilização que lhe foi atribuído por meio do trabalho coletivo. Nesse sentido, é um elemento externo ao indivíduo, voltado para uma ação fora dele.

Por outro lado, os signos não têm uma função primordial de transformação da natureza e sim do próprio homem; eles atuam sobre o seu psiquismo. Os signos são elementos mediadores que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, a atenção voluntária, a percepção, a memória lógica, a formação de conceitos, a linguagem, o pensamento abstrato, dentre outras. No funcionamento psicológico, os signos propiciam o controle consciente do comportamento, a ação intencional e aparecem no desenvolvimento da criança, no nível social e, depois, no nível individual (VIGOTSKI, 1983).

São os signos que provocam transformações comportamentais e estabelecem o elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento humano. Desse modo, o uso dos signos pelas crianças contribui para que ocorram mudanças em seu funcionamento psicológico, atuando na inter-relação e desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores. Discorrendo sobre o desenvolvimento psíquico da criança, Leontiev (1978, p. 327) afirma que

[...] a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceitos e reflexo da palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Vale dizer que nenhum signo tem valor à margem das condições de sua produção. Nesse sentido, deve ser compreendido em sua relação com essas condições concretas.

Luria e Yodovich (1985), no estudo sobre a linguagem e o desenvolvimento intelectual da criança, também apontam o papel decisivo da linguagem na consciência, ou seja, na formação dos processos mentais:

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade

na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual (LURIA; YODOVICH, 1985, p. 11).

Assim, a origem dos processos psíquicos superiores encontra-se nas relações sociais estabelecidas entre os homens e na apropriação da linguagem.

Conforme apontam os autores, em sua função comunicativa, a linguagem permite à criança novas formas de relação com o meio em que se insere. Além disso, em seu papel de constituição do pensamento infantil, a linguagem possibilita à criança um modo particular de configuração do pensamento e a regulação da própria conduta, pois, “[...] ao subordinar-se às ordens verbais do adulto, a criança adquire um sistema de instruções verbais e começa a utilizá-las gradualmente, para regular sua própria conduta” (LURIA; YODOVICH, 1987, p. 13).

Como compreender o desenvolvimento da criança com deficiência ou transtornos diante desses pressupostos teóricos?

Em sua obra “Fundamentos da defectologia”,²⁵ Vigotski (1997) focalizou seus trabalhos sobre as crianças e adolescentes com deficiência física, mental, visual, auditiva e múltipla, dentre outros sujeitos marginalizados e excluídos social e culturalmente, cuja única opção, naquela época, era a escola especial. Com essa base, afirma que o desenvolvimento do sujeito com deficiência segue o mesmo processo dos considerados sem deficiência, porém por caminhos alternativos.

A principal tese defendida no artigo “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e educação da criança anormal”,²⁶ publicado por Vigotski (1997, p. 187), é que o desenvolvimento cultural “[...] é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.²⁷ Sendo assim, não é a deficiência que impossibilita o avanço nas formas superiores de pensamento, mas sim a maneira como essa deficiência é considerada nos investimentos dos adultos em relação à apropriação cultural por crianças e jovens com deficiência.

²⁵ Texto original escrito entre os anos de 1924 e 1932.

²⁶ No estudo de Vigotski (1997), defectologia e criança anormal são equivalentes às expressões Educação Especial e criança com deficiência hoje.

²⁷ “[...] es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible um desarrollo orgânico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural”.

Na escola, é importante o educador compreender que a criança precisa ter acesso a essa cultura e, ao entrar na cultura, ela não apenas se apropria dela, como algo de fora para dentro, pois a “[...] a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 184).²⁸ Nesse sentido, tanto o plano natural como o cultural são fundamentais para a existência e o desenvolvimento cultural da criança. O segundo sobressai sobre o primeiro por possibilitar à criança formas mais elaboradas de pensamento.

Vale lembrar que a sociedade não está organizada para que as pessoas com deficiência e transtornos possam participar de sua construção ou da apropriação do que já está construído historicamente pelos outros humanos, pois tudo é pensado e arquitetado considerando as pessoas sem deficiência ou transtorno.

Vigotski (1997, p. 12)²⁹ afirma que a criança que nasce com uma deficiência, “[...] não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas uma criança desenvolvida *de outro modo*”. Por isso, reafirmamos que o acesso dessa criança a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico, mas também à sua participação na cultura e às condições de desenvolvimento disponibilizadas a elas.³⁰ Sendo assim, o destino da criança não pode ser traçado *a priori*, não é possível dizer, em um momento do diagnóstico, por exemplo, o que uma criança com deficiência será ou não capaz de fazer, até onde pode ir em seu desenvolvimento, pois são as condições de vida e os processos educativos a que ela será submetida que orientarão os rumos de seu desenvolvimento.

Enfatizamos, nesse processo, a participação do outro na “complexa relação” social que se estabelece, uma vez que, historicamente, esses sujeitos têm sido vistos como pouco educáveis e, portanto, nem sempre se investe em suas possibilidades de desenvolvimento, tal como normalmente ocorre com as demais crianças. Assim,

²⁸ “[...] la propia cultura reelabora toda la conducta del niño y rehace de un modo nuevo todo el curso del desarrollo.”

²⁹ “[...] no es simplemente un niño menos desarrollado que sus cuetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

³⁰ Padilha (2000, p. 26) ressalta que “[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”.

é o outro que pode potencializar a formação humana ou fadá-la ao fracasso, ao considerar apenas seu aspecto biológico, de falta.³¹

As relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência, transtornos e síndromes e o outro se tornam a base da construção das funções psíquicas superiores, uma vez que:

Como já falamos, as funções psíquicas surgidas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta da coletividade da criança constituem o campo que admite em maior medida a nivelção e diminuição das consequências do defeito e apresenta as maiores possibilidades para a influência educativa (VIGOTSKI, 1997, p. 222, tradução nossa).³²

No caso das pessoas com autismo, apesar de suas peculiaridades demonstradas na interação com o outro, estudos têm apontado que um aspecto essencial para que elas desenvolvam essas funções psíquicas diz respeito à maneira como os outros a veem, se relacionam com ela e promovem condições apropriadas ao seu desenvolvimento (ORRÚ, 2009; CHIOTE, 2011; SANTOS, 2012; CORREIA, 2012).

Consideraremos a seguir os processos de ensino e aprendizagem diante de sujeitos com autismo no ensino comum, discussão relevante para pensar as práticas pedagógicas para esses sujeitos.

2.3 A ESCOLA, A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Vigotski atribui um papel fundamental ao ensino escolar de modo a possibilitar o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento na criança. A partir da perspectiva histórico-cultural que assume para investigar o desenvolvimento, o autor

³¹ Vale salientar, ainda, que, ao dizer que o desenvolvimento é cultural, isso “[...] não significa, de forma alguma, ignorar a realidade biológica, pois, como já foi dito anteriormente, realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana” (PINO, 2005, p. 58).

³² “La dialéctica del desarrollo y de la educación del niño anormal consiste, entre otras cosas, em que no se realizan por vía directa sino indirecta. Como ya se ha dicho, las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectividad del niño constituyen el campo que admite em mayor medida la nivelación y atenuación de la consecuencias del defecto presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa” (VIGOTSKI, 1997, p. 222).

entende que o ensino, devidamente organizado, contribui para fazer avançar o desenvolvimento.³³

Em seus primeiros estudos, a educação foi “[...] defendida como ação planejada, racional, premeditada e consciente, como intervenção nos processos e crescimento natural do organismo” (VIGOTSKI, 2010, p. 77). No entanto, observamos que, muitas vezes, na prática educativa desenvolvida, sobretudo na educação escolar de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, não se tem claro no ato educativo o ponto de partida e o ponto chegada das propostas pedagógicas planejadas. Em muitos casos, são construídos planos de ensino descontextualizados e baseados em um modelo proposto por documentos oficiais, no Brasil, representado pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal, que nem sempre consideram as experiências anteriores dos alunos e suas singularidades.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação dos conhecimentos e das operações mentais necessárias a essa apropriação pela criança, de que fala Leontiev (1978), fica comprometido. Para o autor, essas operações “[...] devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores” (LEONTIEV, 1978, p. 328-329). Nesse processo de apropriação, o papel da transmissão cultural é fundamental, pois a criança não se apropriará desses conhecimentos e operações se não houver quem lhe transmita o que foi produzido historicamente, seja de componentes e práticas da vida cotidiana, seja de conceitos científicos abordados na escola.

Tratando do desenvolvimento infantil, Vigotski (2017, p. 224)³⁴ afirma que, na idade escolar, uma das grandes contribuições da escola é justamente possibilitar “[...] a passagem, principalmente, do meio visual-sensitivo de refletir a realidade para a generalização”, ou seja, criar condições para que a criança deixe de operar apenas

³³ Segundo Facci (2009, p. 101), considerando as condições históricas em que Vigotski desenvolveu seus estudos, a “[...] educação do povo e a das novas gerações passam a ser necessárias e a escola assume importante papel naquela sociedade. Vigotski, profundo estudioso do marxismo, sabia da importância da construção de um novo ser humano por meio da educação. A educação, a escola e o professor estariam a serviço da sociedade”.

³⁴ Traduzido do russo por Zoia Prestes e Lucas Cago Estevam do livro: VIGOTSKI, L. S. *Lektzii po pedologii*. Ljevsk: Izdatelski dom, 2001. p. 287-302.

com formas de pensamento baseadas no nível perceptual-imediato para outras que envolvam o pensamento abstrato.

Referindo-se ao papel da escola no desenvolvimento de formas de pensamento de maior generalidade, Vigotski (2000b) apresenta, juntamente com colaboradores, o conceito de zona de desenvolvimento iminente,³⁵ que caracteriza o desenvolvimento prospectivamente e colabora de forma a discutir o papel do professor e da escola nesse processo. Após estudar os problemas encontrados em seu tempo na análise psicológica do ensino, Vigotski (2000b, p. 322) esclareceu que a “[...] aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário”. Aprendizagem e desenvolvimento não coincidem. Isso explica, de certa forma, o movimento espiral observado na relação dialética entre eles.

Conforme afirma Prestes (2010), em estudo sobre a tradução de passagens da obra do autor, quando Vigotski fala sobre as atividades realizadas em colaboração, está relacionando-as com as possibilidades do desenvolvimento e não afirmando que ele ocorrerá a qualquer custo, pois, para ele,

[...] as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia.³⁶ O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia (PRESTES, 2010, p. 174).

Esse conceito é fundamental para potencializar o papel do outro no desenvolvimento mental da criança, principalmente quando consideramos o ensino escolar. Para Vigotski (2000b, p. 331), na aprendizagem na escola, “[...] a criança não aprende o

³⁵ A tradução “Iminente” foi proposta por Zoia Prestes, em sua tese de doutorado, por considerar que “Proximal ou Imediato”, encontrados em traduções anteriores, não consideram o mesmo significado atribuído à palavra russa “razvítia”, utilizada por Vigotski e outros estudiosos (PRESTES, 2010). Em sua tradução, Vigotski utiliza a zona de desenvolvimento iminente como sendo “[...] a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes” (VIGOTSKI, 2004, p. 379, apud PRESTES, 2010, p. 172).

³⁶ Leontiev (2010) ressalta que cada etapa do desenvolvimento é caracterizada por uma atividade principal, que tem relação íntima com o contexto histórico e cultural em que a pessoa está inserida; dela dependem as principais mudanças na formação da personalidade e o surgimento das demais atividades no processo de desenvolvimento.

que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”. Portanto, o ensino escolar deve criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos que são patrimônio da humanidade. Não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento psíquico. O bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento.³⁷

Esses postulados sobre o papel do ensino escolar no desenvolvimento infantil também são estendidos aos alunos com deficiência e transtornos. Nesse caso, é importante uma atenção maior à concepção de sujeito assumida, à forma como suas peculiaridades são identificadas e consideradas no meio social onde vivem. A perspectiva histórico-cultural nos leva a considerar que todas as crianças se desenvolvem e aprendem desde que estejam inseridas em um ambiente propício para isso.

Vigotski teceu intensas críticas a respeito da escola especial de sua época (início do século XX) pelos princípios educativos adotados – pautados na homogeneidade dos processos e com ênfase nas impossibilidades de aprendizagem postas pelo déficit orgânico – e aspectos organizativos do ensino, separando certa pedagogia especial de uma pedagogia geral (DAYNEZ; SMOLKA, 2015).

No que diz respeito a esse assunto, Vigotski (1997, p. 187)³⁸ considera que:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente é possível pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e dentre outras). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica.

³⁷ Sobre essa questão, reportando-se aos estudos de Vigotski, Barroco (2007, p. 387) afirma: “Boa escola e bom ensino são aqueles que projetam o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si. Boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, já que por meio deles podem avançar em seus processos de humanização”.

³⁸ “Sólo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios externos de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética), o la línea del perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc). Las investigaciones han demostrado que, por lo general, el niño anormal está atrasado precisamente en este aspecto. Pero este desarrollo no depende de la deficiencia orgánica”.

Quando se trata da educação para o aluno com deficiência ou transtornos, a proposta das escolas frequentemente permanece na construção de atividades diferentes daquelas previstas para os demais alunos – de modo geral, com o objetivo de trabalhar coordenação motora, cópia ou reconhecimento de letras, sílabas ou palavras descontextualizadas – reforçando o que o aluno já sabe ou simplificando tarefas. Se, no processo de desenvolvimento dessas crianças, as condições das funções elementares já se tornam barreiras para sua participação social, considerar apenas o que está comprometido nesse indivíduo não permitirá uma aposta em suas possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar.³⁹

Para a educação escolar desses alunos, Vigotski (1997, 2011) nos convida a usar “caminhos alternativos” e “recursos especiais”, quando necessário:

A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento de um aluno normal, porém as crianças com deficiência alcançam de um *modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios*, e para o professor é importante conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual se deve conduzir a criança (VYGOTSKY, 1997, p.17, grifos do autor, tradução nossa).⁴⁰

Em relação à criança com deficiência, alcançar o desenvolvimento de um *modo distinto* pode significar que não será da mesma maneira como ocorre com uma criança sem deficiência, poderá precisar de mais tempo, recursos, bem como uma atuação mais intensiva do outro de forma a atribuir sentido às ações dessa criança. Nessa relação, o estabelecimento de vínculo demanda a participação do outro e da linguagem em busca *por um caminho distinto*, ou modos diferentes de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por parte da criança; *com outros meios*, podendo ser em forma de recursos ou modos de compreender a participação dessa criança nas propostas educativas. Por isso, para o professor, é importante conhecer *algumas especificidades* das práticas pedagógicas que poderão favorecer o aprendizado do aluno.

Isso envolve (re)pensar o papel do ensino no desenvolvimento de caminhos alternativos para o planejamento das atividades escolares a serem desenvolvidas

³⁹ Conforme apontam Barroco, Leonardo (2016, p. 332), “[...] nossa defesa deve ser por uma escola que não tenha como meta adaptar-se às deficiências, mas sim lutar para superá-las, principalmente no campo social”.

⁴⁰ “El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros médios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación” (VYGOTSKY, 1997, p.17).

com crianças com deficiência. Os estudos de Vigotski (1997) apontam que a criança deficiente por si só, entregue ao seu desenvolvimento natural, nunca aprenderá a falar (surda) e nunca dominará a escrita (cega). É a educação que poderá criar, e já criou, técnicas culturais, ou seja, sistemas especiais de signos ou símbolos (Braille e Libras) adaptados para uso a partir das peculiaridades dessa criança. Como podemos pensar essa lógica para a criança com autismo? O que seria “auxiliar” para ela? Os caminhos alternativos sugeridos por Vigotski para a educação do surdo e do cego poderiam se traduzir em quais caminhos para a criança com autismo, considerando suas peculiaridades?

O processo de aprendizagem, principalmente dos conceitos ensinados na escola, requer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, no entanto, no caso de alunos com deficiência ou transtornos, essas funções podem estar comprometidas e por isso sua estruturação depende da coletividade.

Entre os aspectos que dificultam a educação escolar da criança da Educação Especial, podem-se considerar, também, os movimentos que ocorrem no ensino comum na organização do trabalho pedagógico que podem colocar o aluno em uma condição de incapacidade a partir das suas condições peculiares.

Muitos estudos têm buscado compreender o desenvolvimento de alunos com deficiência ou transtornos priorizando aspectos biológicos. Embora não seja possível negar a base biológica do homem, ele necessita de condições apropriadas para se tornar humano, o que envolve não somente o necessário para sobrevivência, mas também a vida em sociedade, a relação com outros homens, a apropriação de sistemas de signos que permitam formas mais elaboradas de pensamento.

Os estudos de Vigotski (1983, 1997, 2000^a, 2000^b, 2004, 2010) apontam que nos apropriamos da cultura, aprendemos e nos desenvolvemos e participamos da história da humanidade nas relações sociais que estabelecemos com os instrumentos, os signos e os demais seres humanos. Assim, consideramos que a escola é um espaço privilegiado para a criança compartilhar experiências sobre a sua cultura e história de vida e, também, para criar condições para a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Apesar de Vigotski não dirigir seus estudos diretamente à temática do autismo, seus princípios difundidos sobre o papel do outro para o desenvolvimento humano e o papel do ensino no desenvolvimento das funções psicológicas superiores contribuem para pensarmos possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos por caminhos alternativos.

Estar diante do aluno com autismo pode paralisar a prática pedagógica de muitos professores pela maneira como essa síndrome foi se constituindo historicamente. Reconhecemos que, na academia, não é um consenso tomar a abordagem histórico-cultural como base para pensar o ensino para essa criança. Contudo, é sob essa base que defendemos a inserção do aluno com autismo na escola numa perspectiva inclusiva. Ele não está na escola somente para socializar, brincar e porque é garantido por lei. Acima de tudo, ocupa esse espaço de formação social para apropriação de conhecimento, das produções culturais e *também* socializar-se com os outros.

Os estudos que consideram a abordagem histórico-cultural na escolarização do aluno com autismo (ORRÚ, 2009; GOMIDE, 2009; CHIOTE, 2011; CORREIA, 2012; SANTOS, 2012; ANJOS, 2013; OLIVEIRA; PADILHA, 2013; OLIVEIRA et al., 2015; EFFGEN, 2017; dentre outros) apontam a necessidade de pesquisas que discutam práticas educativas que incidam sobre a constituição de processos psíquicos mais elaborados nesses alunos.

O direito à educação está garantido. Entretanto, é necessário avançar na discussão sobre as condições que favoreçam a construção de práticas educativas que promovam avanços nos processos psíquicos superiores desses alunos.

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem, estudos recentes mostram a possibilidade de desenvolvimento das crianças com autismo quando os envolvidos em sua escolarização realizam uma aposta no aluno, ressignificando as concepções sobre o autismo que advêm de apontamentos apressados de manuais diagnósticos (CHIOTE, 2011; SANTOS, 2012; EFFGEN, 2017). Nesse sentido, o outro assume um papel fundamental de forma a compreender a maneira peculiar de ser dessa criança e investe na relação possível de se estabelecer com ela. É esse outro (adulto ou criança) que atua de forma incisiva para ajudar a criança com autismo a

organizar seu pensamento, criando condições para que ela se constitua como membro de uma determinada cultura e se aproprie de conhecimentos abordados pela escola (SANTOS, 2012; EFFGEN, 2017).

No espaço escolar, a atuação do professor nos processos de ensino e de aprendizagem reveste-se de importância crucial quando sua ação se organiza de maneira a *fazer para*, *fazer com* a criança e criando condições para ela realizar com independência as tarefas escolares (CORREIA 2012; ANJOS, 2013; OLIVEIRA; CHIOTE, 2013). A criança chega à escola com muitas informações que aprendeu em seus anos de vida. Nesse espaço, ela precisa aprender coisas novas, compartilhar conhecimento, avançar na apropriação de conceitos que estão sendo ensinados na escola, e o professor, como o outro responsável pela ação educativa, tem a tarefa de criar condições para que isso aconteça (GOMIDE, 2009; CORREIA, 2012; EFFGEN, 2017).

Nesse contexto, é a mediação do professor (ou o outro) que enriquece a relação entre a criança e o objeto de conhecimento. Ao abordarem a mediação pedagógica no desenvolvimento da brincadeira da criança com autismo na brinquedoteca, Oliveira, Victor e Chicon (2017) analisam aspectos da relação estabelecida entre a estagiária e a criança, que manuseia um quebra-cabeça e destacam as estratégias utilizadas pela estagiária para indicar a esta criança – que não apresenta fala articulada – o uso convencional do jogo. Essas estratégias organizam-se de maneira a manter a atenção da criança sobre o quebra-cabeça por meio de recursos variados, como os gestos e a fala; demonstrar como se joga, iniciando a montagem do jogo; e montar o quebra-cabeça junto com ele. Nesse percurso, os autores apontam a necessidade da atenção cuidadosa do profissional às singularidades da criança e ao desenvolvimento de uma ação intencional e planejada de forma a permitir que ela possa ampliar suas possibilidades de envolvimento com essa prática cultural, que é o brincar, e de ação com e sobre o brinquedo.

O ensino assume um papel fundamental no desenvolvimento cultural da pessoa com autismo, pois, dependendo da maneira como o professor conduz a sua ação de ensino, ele pode viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses alunos. De modo geral, essa maneira reflete em todos os alunos. Destacamos os alunos com autismo

por compreendermos que eles precisam de um pouco mais de tempo e atenção para se apropriarem desses processos.

Na escola, defendemos uma prática pedagógica que busque tornar o conhecimento mais acessível ao aluno com autismo, que envolva sua participação a partir das possibilidades de apropriação dos elementos culturais que favoreçam “[...] as possibilidades humanas de aprender, de desenvolver-se, de superar-se” (BARROCO, 2011, p.170).

Uma das demandas levantadas em estudos anteriores diz respeito à necessidade de pensarmos e nos inquietarmos com o que está posto de políticas públicas para os alunos com autismo, invisibilizados durante anos e, agora, na escola regular, o incômodo dos professores diante da matrícula desses alunos precisa tornar-se motivo de reflexão sobre o desenvolvimento cultural dessa criança (SANTOS, 2012).

As políticas públicas mudam de acordo com os interesses, proposições do quadro político e em resposta a reivindicações sociais. Contudo, essa realidade não pode impedir que as práticas pedagógicas sejam construídas, modificadas, transformadas mesmo quando essas políticas parecem não dar conta de garantir as condições apropriadas para esse trabalho. A luta por condições melhores precisa continuar, mas sem impossibilitar que, no espaço escolar, o ensino efetivamente aconteça.

Nesse sentido, buscamos um rumo para nosso estudo, que nos conduzirá para uma direção que nos ajude a não somente descrever os desafios encontrados na prática pedagógica dos professores do 1º ano na escola participante da pesquisa, mas que contribua para no processo de construção de uma prática que envolva todos os alunos.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

A direção metodológica deste estudo foi guiada pela escolha do tipo de pesquisa mais adequada diante da justificativa, das questões de investigação, dos objetivos apresentados para este trabalho e, principalmente, pela seguinte questão: de que forma o trabalho educativo do professor que atua no 1º ano do ensino fundamental se constitui e o que envolve construir ações que garantam a aprendizagem de alunos com autismo, nesse contexto? Não nos propomos apenas descrever o problema encontrado no processo de construção da prática pedagógica do professor diante da matrícula da criança com autismo em sua sala de aula. Antes, pretendemos “[...] buscar as relações e os processos que são constitutivos dos acontecimentos que expliquem a natureza de seu movimento” (GOHN, 2005, p. 256).

No caso da presente pesquisa, foi necessário identificar o problema e estabelecer de certa forma uma “contratualização” (BARBIER, 2004, p. 118), pensar em conjunto um “contrato de ação” para atender às demandas do município de Serra e da escola participante da pesquisa. Havia clareza de que a identificação do problema não dependia só da nossa intervenção (BARBIER, 2004), precisaríamos de tempo para apresentar a nossa proposta inicial à Secretaria de Educação de Serra, mais especificamente à Coordenação de Educação Especial. Assim, protocolamos o documento de autorização para pesquisa no município no gabinete da secretária de Educação. Após autorizada a realização da pesquisa no município, agendamos uma reunião para a apresentação do projeto de doutoramento e definição da escola que faria parte do estudo.

Diante do interesse de investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental, elegemos uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Serra/ES, que chamaremos de Escola Novo Horizonte, considerando os seguintes critérios: matrícula(s) de aluno(s) com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental; demanda apresentada pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação de Serra; interesse do grupo de professores e profissionais em participar da pesquisa; existência de sala de recursos multifuncionais para a

oferta do atendimento educacional especializado e professor de Educação Especial. Escolhemos esse município por ele contar, ainda, com poucas pesquisas sobre a proposta de escolarização de crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental.

Depois de autorizado o início da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Serra e identificada a escola,⁴¹ realizamos a apresentação do projeto para a equipe gestora e professores que tinham um ou mais alunos com autismo matriculados em suas turmas (APÊNDICES A e B). Em seguida, entregamos aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Consentimento para divulgação de dados e imagens para que eles assinassem (APÊNDICES C e D).

Nosso rumo não nos levou na direção de respostas prontas, perguntas e ações previamente acabadas, pois concordamos com Gohn (2005, p. 264), quando afirma que a investigação na área de educação “[...] significa reconhecer, antes de tudo, que a pesquisa é um ato pedagógico de aprendizagem que ocorre entre os sujeitos envolvidos”. Por isso a responsabilidade do pesquisador em não deixar que os participantes do estudo se sintam impossibilitados de participar ativamente do conhecimento produzido.

Assim, a escuta ao grupo de profissionais que fizeram parte deste estudo tornou-se essencial na materialização deste projeto: suas tensões, angústias, dúvidas, experiências, certezas sobre a escolarização da criança com autismo. Por isso elegemos a perspectiva de pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que esta nos permitiu explorar “[...] as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFE, 2008, p.73).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela pesquisa-ação como suporte metodológico, por considerar que essa abordagem permite e exige do pesquisador implicar-se com a realidade vivenciada no espaço a ser pesquisado, com a estrutura social em que está inserido e “[...] não propõe um trabalho **sobre** os outros, mas, e sempre, **com** os outros, não excluindo os sujeitos autores da pesquisa” (BARBIER, 2004, p. 14, grifos nossos). Contudo, essa escolha não desconsidera os indicadores

⁴¹ A escola e os participantes serão apresentados detalhadamente no próximo capítulo.

e dados numéricos; pelo contrário, ao surgir a demanda, utilizamos esses dados para compor nossa investigação.

Na noção de pesquisa-ação de Barbier (2004, p. 91), o pesquisador “[...] deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos, *input* e *output*, do sistema, sem fechar-se numa clausura para onde o leva geralmente seu espírito teórico”. Essa noção exige do pesquisador uma visão sistêmica aberta da pesquisa, o que implica uma mudança do participante (indivíduo ou grupo) com relação à sua realidade.

Vista a partir de uma postura ética, a pesquisa-ação “[...] evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 772). Ao desenvolver essa postura, os participantes abrem seus olhos para analisar sua própria construção da realidade, porque tomam certa decisão e não outra. Esse método não cria um cenário no campo de pesquisa, nem parte de constatações *a priori*, pois as “respostas” são construídas com o grupo que faz parte do estudo coletivo.

Como muitas outras metodologias de investigação, a pesquisa-ação toma a realidade social como seu lócus de exploração. Não explora uma realidade abstrata ou idealizada. Trabalha com situações concretas, buscando não se deixar vencer pelas fatalidades ou por pensamentos que querem nos dizer: *Não há soluções*, quando, na realidade, elas podem se constituir (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778).

Utilizamos os princípios que caracterizam a pesquisa realizada na prática colaborativa entre o pesquisador e os professores da escola, buscando sempre uma reflexão da dinâmica escolar que possibilite estabelecer relações com a práxis que compõe a atitude de investigação (JESUS, 2008; PIMENTA, 2005).

Conforme afirma Franco (2012, p.127), o professor, como investigador de sua prática, propõe-se aprender “[...] e construir novos significados a seu fazer docente, aos poucos parece desenvolver atitudes de estranhamento e crítica às suas práticas cotidianas, envolvendo-se em uma nova espiral de autodesenvolvimento profissional”. Nos momentos de análise e reflexão conjunta com o pesquisador acerca de sua realidade, os participantes são instigados a problematizar suas ações

e as práticas pedagógicas, levados, assim, a se envolver de forma efetiva na pesquisa.

Nesse sentido, podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 779).

Então, tomamos nosso rumo a partir da compreensão crítica da realidade social, prioritariamente no que se refere à educação, na perspectiva de alteração dessa realidade por meio de ações coletivas num movimento de ação-reflexão-ação para criar novas possibilidades de forma colaborativa entre os envolvidos na pesquisa, produzindo conhecimento com base crítico-reflexiva.

Na opinião de Martins (2008, p. 165),

[...] para se empreender uma pesquisa-ação numa escola, é imprescindível que todos os problemas surgidos sejam discutidos de maneira cuidadosa no grupo, que haja a participação de todos os atores educacionais (docentes, gestores, técnicos, funcionários, alunos, pais, entre outros), visando a uma parceria que torne possível gerenciar o difícil equilíbrio entre pesquisa, ação e decisão, em especial quando se procura a construção de ambientes inclusivos.

Para tanto, requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a confiabilidade, a implicação com o lócus investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado. Portanto, é fundamental para a pesquisa “[...] darmos às pessoas envolvidas com a escola a oportunidade de refletirem sobre suas ações e decidirem o quê e em que querem mudar” (FRANCO, 2012, p.127). Assim, envolvidos com as demandas, participam de forma efetiva da construção da mudança esperada.

A estratégia metodológica da pesquisa-ação requer do pesquisador “[...] a cautela de nutrir, com os praticantes do cotidiano, a crença na possibilidade da mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 783), assumindo o papel de

“pesquisador coletivo” (BARBIER 2004, p. 121), elementos fundamentais para se atingir os objetivos da pesquisa.

Nossa proposta de pesquisa estava balizada nas orientações de Barbier (2004), que infere existirem quatro temáticas centrais no método da pesquisa-ação: a) identificação da situação-problema e a contratualização; b) o planejamento e a realização em espiral; c) as técnicas de pesquisa-ação; d) a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.

Por isso foram consideradas as informações levantadas no momento de apresentação do projeto à Secretaria de Educação de Serra e à escola para formularmos a situação-problema deste estudo. Feito isso, o próximo passo foi o estabelecimento do contrato com o grupo, deixando claras as “[...] funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (BARBIER, 2004, p. 120).

É na segunda temática, no planejamento, que os objetivos parciais são “[...] propostos, realizados, controlados e avaliados” (BARBIER, 2004, p. 120). A cada momento da pesquisa, tanto o pesquisador quanto os participantes fazem uma reflexão sobre os objetivos retomando o ponto de partida. Levamos para o grupo a discussão em torno da importância de constante análise de nossas ações na pesquisa, pois “[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2004, p. 117). Por isso voltávamos constantemente ao planejamento inicial para reformularmos nossos objetivos das ações sempre que considerávamos necessário.

Na pesquisa-ação, é o pesquisador quem irá indicar as técnicas que serão utilizadas, “[...] propor os mecanismos de investigação apropriados. Isso demanda tempo e uma escuta sensível do pesquisador” (BARBIER, 2004, p. 124).

Por fim, a teorização diz respeito às ações locais, à produção do conhecimento, fruto da pesquisa e não generalizações em relação ao problema estudado. O texto final não é do pesquisador; é do grupo, do coletivo, dos que efetivamente participaram da proposta de pesquisa-ação abertos à mudança.

Assim, o estudo foi realizado no período de janeiro a dezembro de 2015, três vezes por semana, das 13 horas às 17 horas e 30 minutos. Nesses momentos participamos da entrada e saída dos alunos, dos intervalos para o recreio, das atividades programadas nas salas de aula e fora delas (aulas de Arte, Informática Educativa, Educação Física), das propostas de estudos em grupo, de planejamentos e reuniões e, ainda, dos trabalhos realizados na sala de Educação Especial.

3.1 O INÍCIO DA PESQUISA

No momento da apresentação do projeto para a escola, notamos que havia certa ansiedade por parte dos participantes em “resolver” as questões da Educação Especial quanto ao ensino e permanência das crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola. Viram na proposta da pesquisa um apoio para discutirem esse tema, mas a pesquisa-ação possibilitaria, não só discutir e apoiar a ação do professor, mas também ajudá-lo a investigar, questionar, transformar sua prática pedagógica diante das demandas dos alunos.

Apesar de ter deixado claro nosso interesse em estudar sobre a escolarização da criança com autismo, havia uma expectativa ou um desejo dos profissionais de que o estudo se estendesse aos casos dos alunos com deficiências e outros transtornos. Reconhecemos a necessidade de contribuir para a reflexão sobre o acesso de todos à educação, contudo, naquele momento, não foi possível atender ao pedido de um olhar amplo.

Após muitas negociações e escutas, o grupo entendeu a necessidade de discutirmos e planejarmos o momento da entrada das crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental, pois essa era uma das maiores demandas daquela escola no início do ano letivo.

Assim, a proposta da pesquisa de campo foi constituída em dois momentos interligados: análise de documentos e observação participante; e ação-reflexão-ação.

A) Análise de documentos e observação participante

Seguida à apresentação do projeto, foram identificadas as turmas que participariam da pesquisa, com o critério de ter um ou mais alunos com autismo matriculados e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, para participação na pesquisa, pelo responsável. Para definir as demandas, escutamos os professores, profissionais, equipe gestora a fim de levantarmos os casos de crianças com autismo no 1º ano do ensino fundamental. Para isso foi necessário esclarecer que o documento que formaliza essa situação é o laudo entregue pela família no ato da matrícula.

Esse também foi um momento de levantamento dos registros, documentos emitidos por outros profissionais que acompanhavam os alunos (fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta) e relatórios de escolarização dos anos anteriores, que constavam no processo dos alunos na secretaria da escola, para conhecermos parte da história escrita sobre os alunos com autismo.

O período da observação participante (APÊNDICE E) envolveu nossa aceitação pelo grupo, mas sabíamos que precisaríamos de tempo para ganhar a confiança dos profissionais (BARBIER, 2004). Conforme já anunciado, estávamos na escola desde o momento da entrada até a saída dos alunos, muitas vezes com “[...] escutas e observações não codificadas, não estruturadas”, como os momentos de recreio, nos corredores, na cantina, em locais onde observávamos atentamente a participação dos alunos com autismo e dos adultos. A escuta também se dava nos “[...] lugares oficiais” (BARBIER, 2004, p. 129), reuniões e Conselhos de Classe. Ao entrar no campo, foi preciso conhecer, levantar demandas e analisar as ações e as relações dos sujeitos em suas práticas pedagógicas.

B) Ação-reflexão-ação

A apresentação do projeto de pesquisa foi um requisito da Secretaria de Educação de Serra, mas reconhecíamos a necessidade de construir os objetivos da tese juntamente com os participantes. Então, ainda durante o período da observação

discutimos os objetivos apresentados e identificamos quais seriam as demandas da escola.

Com as demandas levantadas, foi necessário fazer ajustes no projeto de forma a contemplar as necessidades apresentadas pelo grupo quanto à prática pedagógica desenvolvida na escola. Foi importante propor estudos sobre as temáticas apresentadas pelo grupo, especificamente sobre a escolarização da criança com autismo, os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico para a apropriação do conhecimento científico.⁴² Reajustamos os objetivos específicos propostos no projeto após consideração com os professores e demais funcionários.

Juntos, propomos pensar a escolarização do aluno com autismo, indicando: as finalidades das ações pretendidas; as funções de cada uma dentro das diferentes ações planejadas pelo grupo junto com a pesquisadora; o tempo de dedicação à circulação da informação e à organização do trabalho individual e coletivo; a troca de experiência; e o acompanhamento e avaliação de todo processo.

Os procedimentos para a coleta de dados foram: estudo de documentos arquivados na escola e disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Serra; observação em contexto; entrevistas semiestruturadas com roteiro (APÊNDICES F, G, H, I e J); participação em reuniões (planejamentos, Conselhos de Classe, formação na escola e oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, dentre outras). O registro dos dados cotidianos foi feito em diário de campo, fotografias e filmagens.

⁴² Retomaremos esse ponto sobre a formação no Capítulo 4 desta tese.

4 O ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO COMUM NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES

Este estudo foi desenvolvido no município de Serra, localizado no Espírito Santo, uma das 27 unidades federativas do Brasil. Assim, consideramos importante compreendermos o processo de constituição da Educação Especial nas proposições das legislações e diretrizes que regem a educação nesse município.

Estudos anteriores apontaram a fragilidade no que tange ao acompanhamento da Educação Especial no ensino comum (GOMIDE, 2009; CORREIA, 2014; MELO, 2016). Nesta sessão, discutiremos pontos relevantes apresentados nessas pesquisas e avançaremos em relação à identificação da proposta de trabalho pedagógico sistematizado nas “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de ensino da Serra/ES”, aprovadas pela Resolução CMES nº 195/2016 (SERRA, 2016), e em outros documentos relacionados com o tema.

O município de Serra foi fundado em 8 de dezembro de 1556 por Maracajaguaçu, chefe dos índios Temiminós, e pelo padre jesuíta Brás Lourenço. É localizado na Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo e é banhado a leste pelo Oceano Atlântico. Ainda em termos geográficos, limita-se ao norte com o município de Fundão; ao sul com Vitória e Cariacica; a oeste com Santa Leopoldina (MAPA 1). Possui uma área de 547, 637km² organizada em 127 bairros na zona urbana, além de uma extensa zona rural. Sua população em 2017 chega a 502.618 pessoas. É o município mais populoso do Espírito Santo (BRASIL, 2017).⁴³ Na história de desenvolvimento desse município, podemos dizer que o houve um crescimento urbano rápido e desordenado, que promoveu o alargamento de diversos problemas socioeconômicos, dentre eles, o crescimento do índice de analfabetismo e uma grande parcela da população em situação de baixa escolaridade (SERRA, 2015).

⁴³ O Cidades é uma ferramenta *on line* para se obter informações sobre todos os municípios do Brasil num mesmo lugar. São encontrados gráficos, tabelas, históricos e mapas que traçam um perfil completo de cada uma das cidades brasileiras.

Mapa 1 – Município de Serra/ES



Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. 2016

Conforme o Censo Populacional de 2010,⁴⁴ a população do Espírito Santo era de 3.514.952 pessoas, com cerca de 823.730 com deficiência, o que correspondia a um percentual de 23,44% em relação à população total. O Censo daquele ano apontava ainda que, no município de Serra, dos 409.267 habitantes 93.906 eram pessoas com deficiência, equivalendo a aproximadamente 23% em relação à população total do município (SERRA, 2015).

Em 2017, a população do Espírito Santo chega a 4.016.356 pessoas, no entanto tivemos dificuldade para encontrar os dados referentes ao número de pessoas com deficiência no Estado nesse ano nas buscas realizadas no Censo e no portal do Estado do Espírito Santo. Esse fato reflete um problema no banco de dados e de pesquisas brasileiras em relação ao acompanhamento do crescimento da população e outras demandas que poderiam ser analisadas a partir da pesquisa demográfica.

Sobre a educação em Serra, a Lei Municipal nº 2.665, de 30 de dezembro de 2003, cria, institui e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município da Serra (SERRA, 2003).

⁴⁴ Não foram encontrados dados referentes ao Censo populacional posterior ao ano de 2010 no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Retomando a história da Educação Especial no município de Serra, encontramos, no estudo de Gomide (2009), elementos que nos ajudam a compreender o processo de implementação dessa modalidade em Serra. Foi apresentada uma organização inicial no trabalho da Educação Especial realizado pela Secretaria de Educação no ano de 1995, por meio da formulação do “Projeto de Educação Especial”, que tinha como objetivo:

Proporcionar atendimento especializado aos educandos portadores de necessidades educativas especiais do município da Serra, atendendo à clientela matriculada na pré-escola, no ensino fundamental e no Ensino Médio da Rede Municipal, respeitando as diferenças individuais, com vistas ao desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, linguístico e social, tornando possível não só o desenvolvimento de suas potencialidades, mas, principalmente, sua integração no sistema regular de ensino da sociedade (GOMIDE, 2009, p.77-78)

No entanto, ainda não estava claro como essa proposta poderia avançar na prática, já que não havia pessoas suficientemente envolvidas na Secretaria de Educação de Serra. Para tratar dessa questão, naquela época, foi apontada a necessidade da formação de uma equipe multidisciplinar⁴⁵ para compor o setor de Educação Especial (GOMIDE, 2009). Os atendimentos teriam início a partir do ano de 1996, na área de deficiência que apresentasse maior demanda, estendendo-se, posteriormente, às outras áreas (auditiva e visual). Não foi mencionado no documento o atendimento ao aluno surdo. Esses atendimentos “[...] poderiam ocorrer de três maneiras: em classes especiais, em salas de recursos e em itinerâncias” (GOMIDE, 2009, p. 78).

Melo (2016, p. 158) faz uma análise crítica dos documentos que subsidiam a Educação Especial em quatro municípios da Grande Vitória. Sobre Serra, aponta que, ainda “[...] em 2003, foi elaborada a versão preliminar que daria origem ao PME 2004-2014 que, surpreendentemente, não traz metas específicas para a Educação Especial”. Algumas ações pareciam isoladas nesse município em relação à Educação Especial. Vivíamos, no Brasil, o período da extinção das classes especiais nas escolas o que, de certa forma, ocorreu em passos lentos em Serra.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, em 2004, a Educação Especial no município era oferecida em salas regulares, prioritariamente, com atendimento em

⁴⁵ Pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, neurologista, oftalmologista, professor de Educação Física e professor de ensino fundamental.

salas de recursos e nas escolas especiais (Apae e Pestalozzi), com a seguinte organização:

- a) A inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, garantindo a qualidade de ensino educacional, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas necessidades e potencialidades com qualidade pedagógica;
- b) Atendimento na sala de recursos quando o aluno demandar um atendimento individualizado ou em pequenos grupos;
- c) A escola especial é reconhecida pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, essas escolas não devem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino (SERRA, 2004, p. 22).

Segundo Gomide (2009), somente no ano de 2007, houve mudanças na organização do trabalho da Educação Especial, pois as “Diretrizes das Políticas de Educação Inclusiva”,⁴⁶ contendo, em linhas gerais, as metas a serem alcançadas, os serviços oferecidos e as formas de organização do trabalho são parcialmente formuladas. Os atendimentos aos alunos acompanhados pela Educação Especial, “[...] que aconteciam no turno contrário ao de matrícula na escola, passaram a ocorrer, prioritariamente, na sala de aula do aluno de forma colaborativa com os profissionais da escola” (GOMIDE, 2009, p.77).

Na opinião de Melo (2016), era perceptível, no Plano de Ação de 2007 da Secretaria Municipal de Educação de Serra, a busca pela reestruturação das propostas de atendimento da Educação Especial. Essas mudanças envolviam a criação de coordenação para atuar nas diferentes áreas de deficiências (mental, auditiva, visual).⁴⁷

Segundo Gomide (2009), até o ano de 2006, dez anos depois da implantação do projeto de Educação Especial, poucas alterações ocorreram no âmbito prático nas escolas do município de Serra. Foram observadas algumas mudanças na forma de organização da oferta de atendimento, como a extinção das classes especiais, no entanto isso não significou que o processo de inclusão estivesse efetivado. Nesse período permaneciam as salas de recursos e o atendimento itinerante nas escolas que não contavam com salas de recursos.

⁴⁶ Em 2007, esse documento ainda não havia passado pela aprovação do Conselho Municipal de Educação, pois encontrava-se em estruturação.

⁴⁷ Termos utilizados na época para designar pessoas com deficiência intelectual, surdez e cegueira/baixa visão.

Para Gomide (2009, p.77), a Educação Especial, “[...] por um longo tempo, se configurava como um movimento muito incipiente no município da Serra, acontecendo sem uma política, ou mesmo, uma diretriz municipal norteadora do trabalho dos profissionais da área”. Fato também apontado por Melo (2016, p.149) quando afirma, em seu estudo comparativo na grande Vitória, que, no município de Serra, “[...] o trabalho da Educação Especial ainda não deslanchou [porque ainda] [...] não possui uma política ou diretriz norteadora para tal trabalho” até aquele momento.

Porém, encontramos elementos para ampliar o conhecimento da proposta de Educação Especial em Serra nos últimos anos, analisando o documento elaborado pela equipe da Secretaria Executiva do Fórum Municipal de Educação, que realizou, em 2015, um diagnóstico (versão preliminar), a partir de referências científicas da área da educação e de estudos e análises dos principais índices educacionais no Brasil, do Espírito Santo e do município de Serra, com o objetivo de mapear a educação municipal e dar suporte para a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Para a equipe responsável pelo diagnóstico, o Plano Municipal de Educação (2015-2025) precisaria “[...] incorporar os princípios relativos aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à diversidade e à valorização dos profissionais da educação, considerando, para tanto, a realidade do município” (SERRA, 2015, p.12). Por isso, não seria apenas um plano de governo, mas um documento norteador das ações que seriam realizadas no município em relação à educação.

Optamos por destacar apenas os aspectos que se referem diretamente ao Sistema Municipal de Ensino, prioritariamente em relação ao ensino fundamental e à oferta da Educação Especial. Bastos (2016, p. 37) considera que esse documento é “[...] um instrumento de gestão muito rico, que deve ser socializado e amplamente discutido nas unidades de ensino, na Secretaria de Educação, no Conselho Municipal de Educação, no Fórum Municipal de Educação e em outros órgãos afins”.

O diagnóstico sinalizou a dificuldade na implantação do ensino fundamental de nove anos, pois as escolas dessa etapa do ensino, até aquele momento, não comportavam a demanda de todas as turmas de 1º ano.

Em 2008, foi organizado um documento de Orientações Curriculares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino fundamental do Município de Serra, a partir de “[...] um processo coletivo de reflexão e proposição que pudesse aglutinar as contribuições dos professores, pedagogos, gestores e integrantes da equipe central da Secretaria de Educação” (SERRA, 2008, p. 13).

Apesar de o documento ser construído com a colaboração de muitos profissionais da educação e apresentar uma intenção de “[...] romper com o imperativo do individualismo e da fragmentação do conhecimento” (SERRA, 2008, p. 267), tal documento não esclarece sobre os desafios vivenciados pela escola e pela criança no processo de transição do ensino fundamental de nove anos.

No Brasil, os desafios enfrentados pelas escolas, com a mudança no ensino fundamental, levaram muitos professores a se perguntar se o melhor é que as crianças de seis anos estejam na educação infantil ou no ensino fundamental. Em relação ao direito à educação, nos dois espaços, o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental “[...] requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2007, p. 20).

Quanto ao quadro de profissionais, em 2015, a Rede Municipal de Ensino de Serra era composta por 4.881 professores (tabela 4). A grande maioria (85,72%) tinha formação em nível de pós-graduação *lato sensu* (SERRA, 2015).

Tabela 4 – Escolaridade dos professores na Serra

Escolaridade	Quantidade
Não graduado ⁴⁸	53
Superior completo	489
Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>)	4184
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (Mestrado)	149
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (Doutorado)	06
Total	4881

Fonte: Plano Municipal de Educação 2015-2025 Diagnóstico (SERRA, 2015). Gerência de Recursos Humanos/Sedu/SERRA (2015).

⁴⁸ Trata-se de professores com formação no Curso de Magistério atuantes na rede de ensino.

Outro aspecto relevante, no que concerne à carreira do magistério, é a vinculação profissional. Apenas 66,4% dos professores eram estatutários efetivos; 1,02% era celetista e 32,5%, contratados (SERRA, 2015).⁴⁹ A formação continuada para esses profissionais era organizada pela Rede Municipal que “[...] promove, mensalmente, formações por área para professores, estagiários, pedagogos, assessores pedagógicos e diretores, apesar de não haver no município uma política específica nesse sentido” (SERRA, 2015, p. 58).

Sobre a carga horária dos professores, o Estatuto do Magistério Público do Município de Serra, Lei nº. 2.172/1999, prevê, no art. 34, a jornada de trabalho de 25 horas semanais, podendo ser estendida até 50 horas semanais. Na função de regência de classe, o professor destinará “[...]1/5 da jornada de trabalho semanal para o desenvolvimento de atividades de planejamento,⁵⁰” cumpridas na unidade de ensino ou em outro local designado pela Secretaria Municipal de Educação (SERRA, 1999).

O número de professores que atuava na Educação Especial por área (Tabela 5) foi apresentado no diagnóstico com um aumento considerável nos últimos quatro anos, principalmente em relação à área de Deficiência Intelectual (DI).⁵¹

Tabela 5 – Professores de Educação Especial por área de atuação⁵²

ANO	Prof. Altas Habilidades	Prof. Bilíngue	Prof. Deficiência Auditiva	Prof. Deficiência Visual	Prof. Deficiência Intelectual
2007	0	0	3	4	21
2008	1	0	8	5	21
2009	2	0	8	8	44
2010	0	0	5	8	85
2011	1	0	8	17	48
2012	2	0	15	18	60
2013	4	12	13	36	86
2014	4	23	9	24	95

Fonte: Coordenação de Educação Especial/Sedu. Plano Municipal de Educação 2015 – 2025 Diagnóstico (SERRA, 2015).

⁴⁹ O número de contratados implica uma rotatividade na escola, o que dificulta a continuidade de um trabalho coletivo.

⁵⁰ Incluem-se, além das atividades de planejamento destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, as de colaboração com administração da unidade de ensino, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade de ensino.

⁵¹ O professor que trabalha na área de DI também atende aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla.

⁵² Tal documento não traz informações detalhadas quanto à formação dos professores que atuavam na Educação Especial.

Quanto ao magistério com atuação específica na Educação Especial, o Plano de Cargos e Salários, previsto na Lei nº. 2.173/1999, e suas alterações feitas pela Lei nº. 3.845/2012, não faz menção ao cargo de professor de Educação Especial. Aponta, no art. 13, a Educação Especial como uma das áreas de atuação do profissional da educação. Os educadores que atuam nessa área em função de docência deverão ter “[...] formação em curso de licenciatura plena em pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental ou em curso de nível médio, na modalidade normal” (SERRA, 1999, p.6). O documento prevê uma formação específica, ofertada pela Secretaria, caso não houvesse profissionais especializados em Educação Especial em número suficiente para atender a demanda do município, apontando que,

Para atuação em classes de educação infantil e de Educação Especial, exigir-se-á curso específico na modalidade de ensino, conforme disposto em normas específicas. Havendo carência no Sistema Público Municipal de profissionais especializados em Educação Especial e educação infantil, a Secretaria de Educação de Serra oferecerá especialização adequada para a modalidade de ensino.

Sobre o processo de contratação dos professores que atuam na Educação Especial no município de Serra, Melo (2016, p. 199) nos esclarece:

Até 2008, pedia-se ensino médio na área do magistério ou licenciatura plena em pedagogia com habilitação em séries iniciais, ambos com cursos de capacitação de 100 horas/aula. Ou, então, licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Depois de 2009, a exigência dos cursos passou para uma carga horária mínima de 200 horas/aula. A partir de 2011, os editais especificaram as subáreas da Educação Especial e, para a área da deficiência visual, além da formação mínima já descrita, requisitavam um curso na área que contemplasse o Braille e o sorobã de, no mínimo, 120 horas/aula.

Para deficiência mental,⁵³ o concurso público para efetivos, realizado em 2012, exigiu licenciatura plena em Pedagogia com habilitações em Educação Especial ou em séries iniciais ou educação infantil, além de curso de qualificação de, no mínimo, 200 horas/aula na área específica. Poderiam também assumir a função profissionais com Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, com curso de qualificação de no mínimo 200 horas na área específica inscrita no concurso. Ainda, Licenciatura em Pedagogia, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, acompanhada de diploma de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) em Educação

⁵³ Termo utilizado na época para designar deficiência intelectual.

Especial/Inclusiva ou diploma de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial/Inclusiva, ou certificado de pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial/Inclusiva.

Notamos que a legislação do município não prevê o cargo de professor de Educação Especial. Os processos seletivos e concursos públicos para essa área são subdivididos nas áreas específicas por tipo de deficiência, a partir do cargo de profissionais em função de docência (MaPA).

Ainda sobre a Educação Especial, a versão preliminar do diagnóstico apresenta, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, entre outros, como:

[...] uma modalidade de ensino que busca ofertar serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa modalidade é parte integrante do ensino regular e não se constitui em um sistema paralelo de educação (SERRA, 2015, p. 41).

No Relatório de Gestão de 2014 e em outros documentos legislativos do município, encontramos a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todas as etapas de ensino. Tem como público-alvo as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SERRA, 2014, 2015).

Não encontramos o documento Política de Educação Especial do Município, que é importante e fundamental para implementar o trabalho da Educação Especial em Serra. No relatório, podemos notar uma proposta de acompanhamento do serviço ofertado pela Educação Especial no município, principalmente com assessoramento pedagógico nas escolas. Mas, quanto à formação para os estagiários, diretores e pedagogos, consideramos que ela se deu de forma incipiente, pois um ou dois encontros não atendem a tal propósito, considerando as demandas do município e a história da Educação Especial vivida nessa cidade.

Investigando sobre quais leis regem a Educação Especial em Serra, tivemos acesso à Resolução CMES nº 193/2014 que regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra/ES e dá outras providências.

Esse documento, considerando a legislação nacional e municipal, aponta que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da seguinte forma:

- [...] I - acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade do ensino;
- II - oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- III - transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional;
- IV - utilização de metodologias diferenciadas e recursos humanos especializados que atendam às necessidades específicas de cada estudante público-alvo da Educação Especial;
- V - acessibilidade arquitetônica, recursos materiais e recursos de tecnologia assistiva, assim como mobiliários adequados às necessidades específicas de cada aluno público-alvo da Educação Especial;
- VI – articulação intersetorial na implementação das políticas públicas;
- VII – garantia de acessibilidade no transporte escolar (SERRA, 2014, p. 1).

O foco do documento é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, em Serra, é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (SRM) da própria unidade de ensino ou em outra unidade de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou privada de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Em outros municípios, também é adotada essa organização (MELO, 2016).

No entanto, nem todas as unidades de ensino de Serra possuem sala de recursos multifuncionais. Como fica organizado o atendimento nas escolas que não têm SRM? Não encontramos respostas na Resolução CMES nº 193/2014 que regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Serra.

Porém, na Resolução CMES nº 195/2016, do Conselho Municipal de Educação (CME), que aprova as “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES”, encontramos outros elementos para avançar nessa discussão.

O objetivo desse documento é nortear as ações pedagógicas dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Serra, com finalidade de garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes acompanhados pela Educação Especial (SERRA, 2016). Espera-se, ainda, que sejam cumpridas no Plano Municipal da Educação (2015/2025) – Lei Municipal nº 4.432/2015, bem como o disposto nas legislações nacional e municipal acerca da Educação Especial.

Esse documento é um marco importante da Educação Especial em Serra. Nele encontramos: os aspectos legais; as atribuições dos professores; a organização do AEE; a organização do trabalho do professor especializado por área nas unidades de ensino com SRM; a organização do trabalho do professor especializado por área nas unidades de ensino que não têm SRM. Analisaremos parte desses pontos apresentados para compreendermos como está atualmente organizada a Educação Especial em Serra, fato que reflete diretamente na prática pedagógica desenvolvida no ensino comum.

Para cumprir os aspectos legais e considerando a necessidade de organização do atendimento ofertado aos estudantes acompanhados pela Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Serra tem como atribuições:

[...] a) proporcionar, gradativamente, a eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade nas escolas municipais, de acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas/MEC; b) adquirir recursos materiais que visem proporcionar mobilidade, independência e bem-estar para os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, nas escolas regulares, nas escolas referências e nas salas de recursos multifuncionais; c) definir com as Secretarias do município e demais Secretarias de Educação, as estratégias específicas de cooperação entre as mesmas para gestão do cuidado com os estudantes identificados; d) acompanhar os projetos de construção dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal da Serra, garantindo condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para os estudantes com deficiência, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, quadras, laboratórios, áreas de lazer, sanitários, corredores, entre outros, de acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas/MEC; e) construir, reformar ou ampliar, gradativamente, as escolas ou efetuar a mudança de destinação para estes tipos de edificação, de modo que sejam ou se tornem acessíveis ao estudante com deficiência (SERRA, 2016, p. 14).

Notamos que, para a Secretaria Municipal de Educação de Serra, há uma indicação de organização física do espaço de atendimento aos alunos. Quanto à “[...]”

orientação aos diretores, pedagogos, professores de sala de aula, professores especializados e demais profissionais que atuam nas Unidades de Ensino” (SERRA, 2016, p.15) fica a cargo do setor de Educação Especial – Coordenação de Educação Especial por meio de assessoramento pedagógico.

As atribuições do professor de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado de Serra seguem o que está previsto no art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

- [...] I – identificar, elaborar, produzir e organizar **serviços, recursos** pedagógicos, de acessibilidade e **estratégias** considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar **plano de Atendimento Educacional Especializado**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – **organizar** o tipo e o número de **atendimentos aos alunos** na sala de recursos multifuncionais;
- IV – **acompanhar** a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na **sala de aula comum do ensino regular**, bem como em outros ambientes da escola;
- V – **estabelecer parcerias** com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a **tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer **articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (SERRA, 2016, p. 19, grifos nosso).

De acordo com as diretrizes, o professor que atende à área de deficiência intelectual⁵⁴ também ficará responsável pelo atendimento aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiências físicas e deficiências múltiplas, conforme destacamos a seguir:

O professor especializado realizará o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiências físicas e deficiências múltiplas. Esses profissionais devem buscar compreender as necessidades e diferenças por meio do conhecimento prévio que têm desses estudantes e, a partir disso, considerar as estratégias e as possibilidades de trabalho (SERRA, 2016, p. 33).

Perguntamo-nos: que conhecimentos prévios são necessários para compreender as necessidades e diferenças desses alunos? Não haveria especificidades entre os alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiências físicas e deficiências múltiplas? Reconhecemos que somente indicar em

⁵⁴ Não apresentaremos as atribuições das outras áreas por não ser o foco do nosso estudo.

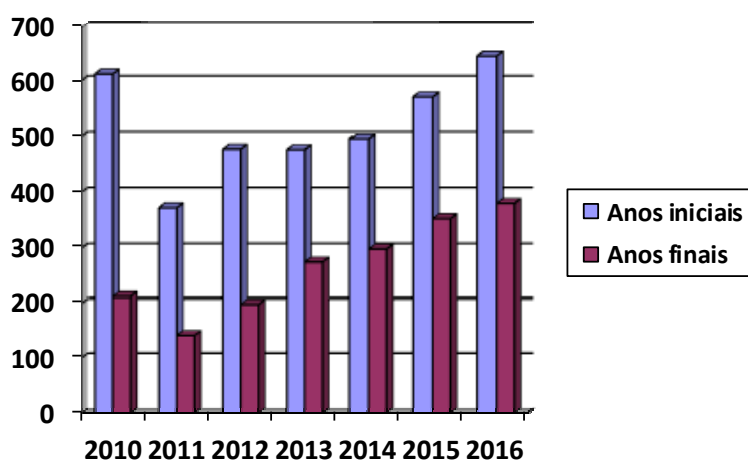
uma lei específica alguns “conhecimentos prévios” – de uma maneira genérica – para a seleção e contratação de professores, não garante a configuração do atendimento apropriado às necessidades dos alunos, com ou sem deficiência. Temos observado no município de Serra que, mesmo com o avanço da proposta das diretrizes, ainda continuamos sem “[...] uma política de atendimento específica aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação” em Serra (GOMIDE, 2009, p. 79).

Portanto, torna-se necessário avançar nessa discussão, pois, na modalidade Educação Especial, a quantidade de matrículas dobrou em sete anos. Em 2007, foram matriculados nas escolas municipais pela modalidade Educação Especial 477 alunos. Já em 2014, esse número cresceu para 956 matrículas (SERRA, 2015). De acordo com a Equipe da Secretaria Executiva do Fórum Municipal de Educação, nos últimos quatro anos, houve um aumento no total de alunos com deficiência matriculados no município e, além disso, é possível observar que, nos últimos oito anos a Rede Municipal tem atendido ao maior número de alunos com deficiência em relação às outras redes de ensino:

[...] os dados de 2014 revelam que a Rede Municipal teve um total de 956 alunos matriculados, enquanto as redes federal, estadual e privada juntas tiveram o total de 454 alunos com deficiência, o que representa cerca de 47% do total de alunos da Rede Municipal. Esse dado indica o maior desafio que a última rede tem em relação às demais, uma vez que esses alunos requerem um atendimento diferenciado, o que implica em maior investimento em recursos materiais e humanos (SERRA, 2015, p. 44).

Os dados encontrados no documento Resultados e Resumos, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mostram que, no município de Serra, entre os anos de 2010 a 2016, houve, inicialmente, uma queda nas matrículas informadas pelas escolas no Censo escolar, com um retorno ao crescimento no ano de 2016 (Gráfico 2). As mudanças de nomenclatura e a forma como os dados são lançados no sistema de registro do Censo podem ter contribuído para essa mudança. Não podemos, ao certo, afirmar que os dados estão incorretos, mas causa estranheza a queda considerável principalmente do número de matrículas que ocorre do ano de 2010 para 2011. Apesar dos documentos legais que orientavam o preenchimento do Censo, nas escolas ainda havia muitos questionamentos sobre como os dados deveriam ser lançados no sistema.

Gráfico 2 – Números de alunos atendidos pela Educação Especial no município de Serra no ensino fundamental de acordo com o Censo – 2010 a 2016⁵⁵



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados sistematizados pela autora.

Em nosso entendimento, havia um número maior de matrículas referentes aos alunos com deficiência, em anos anteriores a 2010, por vários motivos. Um deles é que a legislação da época não definia o público-alvo da Educação Especial como é entendido atualmente. Por muito tempo, as dificuldades de aprendizagem e outros transtornos funcionais,⁵⁶ sem relação com a deficiência, faziam parte desse público denominado naquela época “pessoas com necessidades educacionais especiais” (SERRA, 2015). Após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2009, começou-se a restringir esse público. Apesar disso, é possível observar que houve uma evolução contínua nas matrículas da Rede Municipal a partir do ano de 2011 (SERRA, 2015).

Contudo, a orientação, quanto aos alunos com transtornos funcionais, só aparece na legislação de Serra nas “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra”, em 2016, que esclarecem que, apesar de os estudantes com transtornos funcionais específicos não serem atendidos pela Educação Especial, “[...] seus professores devem ser orientados, por meio do Trabalho Colaborativo, pelos professores da Educação Especial, no seu turno de trabalho, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”

⁵⁵ Os dados foram retirados dos resultados referentes à matrícula inicial no ensino fundamental da Educação Especial, da Rede Municipal, urbana em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessa rede de ensino (BRASIL, 2016).

⁵⁶ “Os estudantes diagnosticados com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, não se configuram público-alvo da Educação Especial, pois esses casos implicam em transtornos funcionais específicos” e não são transtornos globais do desenvolvimento (SERRA, 2016, p. 11).

(SERRA, 2016, p. 11). Apontam também a oportunidade de os professores de sala regular articular com o professor especializado a possibilidade de atendimento desses alunos no contraturno, mas salientam que a prioridade de matrícula no AEE no contraturno será dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, cabe destacar que a Rede Municipal tem buscado garantir a inclusão dos alunos acompanhados pela Educação Especial por meio de diversas estratégias apontadas na versão preliminar do diagnóstico que compõe o Plano Municipal de Educação (2015-2025), tais como:

[...] ampliação do número de salas de recursos multifuncionais; atendimento especializado e trabalho colaborativo, no turno de matrícula, nas áreas de deficiência intelectual e visual, surdez e altas habilidades/superdotação; auxílio de estagiários de pedagogia e intérpretes de Libras nas Unidades de Ensino; bem como assessoramento e orientações às escolas pela Coordenação de Educação Especial da SEDU/Serra (SERRA, 2015, p. 48).

Essas foram as estratégias e ações estabelecidas nos documentos encontrados na Secretaria de Educação do município. Contudo elas refletem o que realmente aconteceu na Escola Novo Horizonte, participante de nossa pesquisa, em relação à Educação Especial? Apresentaremos a seguir a Escola Novo Horizonte e os participantes da pesquisa.

4.1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA NOVO HORIZONTE

A Escola Novo Horizonte é uma das 123 unidades da Rede Municipal de Ensino de Serra (65 escolas de ensino fundamental e 58 centros de educação infantil). Foi fundada em 2010, inicialmente com 11 turmas e com o quadro completo de docentes. É a única escola do bairro, está localizada na região do Centro Industrial de Vitória Serra/ES (Civit).⁵⁷

No período da pesquisa, a escola possuía uma boa estrutura física, porém com alguns ambientes educacionais desativados devido à dificuldade de manutenção ou falta de equipamento (como o laboratório de ciências). É importante ressaltar que a escola não possuía refeitório. Compartilhava com a comunidade o uso de uma

⁵⁷ Região onde se concentra um grande número de indústrias, empresas e comércio no município.

quadra poliesportiva para as aulas de Educação Física nos dois turnos de ensino (Quadro 1).

Quadro 1 – Estrutura física da Escola Novo Horizonte

Estrutura física da escola Novo Horizonte
01 - Sala de direção
01 - Sala de secretaria
01 - Sala de professores com banheiro unissex
01 - Sala de coordenação
01 - Sala de pedagogo
11 - Salas de aula, arejadas e com ventiladores de teto
01 - Laboratório de ciências desativado
01 - Laboratório de informática
01 - Sala de apoio (sala de recursos multifuncionais)
01 – Almojarifado
02 - Banheiros femininos amplos
02 - Banheiros masculinos amplos
01 - Pátio pequeno coberto (onde eram realizados os lanches)
01 - Cozinha
01 - Cantina pequena
01 - Pátio amplo e sem cobertura
01 - Guarita de segurança
01 – Estacionamento amplo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Em relação às condições físicas e arquitetônicas, no que diz respeito à inclusão para o atendimento ao aluno pelas professoras de Educação Especial, era usada uma sala de apoio (onde deveria ser a sala de recursos multifuncionais), sem equipamentos de informática ou outros suportes eletrônicos. A informação que tivemos é que a escola havia sido inscrita para receber os equipamentos da sala de recursos, mas, até aquele momento, não havia chegado nada para a escola.

Orientamos a escola a buscar, na Secretaria Municipal de Educação de Serra, as informações sobre o processo, mas, até o final da pesquisa, não recebemos retorno sobre o motivo pelo qual a instituição não havia sido contemplada com os recursos e mobiliários enviados pelo MEC. A dificuldade em fazer funcionar adequadamente os espaços da SRM ocorre em várias escolas na grande Vitória (CORREIA, 2014). A sala de apoio contava com um mesa grande de madeira; dez cadeiras dispostas ao redor da mesa; dois armários de aço com chave; um estante de aço; um arquivo; um quadro branco; um tapete de EVA colorido. Havia um alfabeto com letra e imagem colado na parede, acima do quadro.

As salas de aula possuíam bom espaço de acordo com o número de alunos. Em uma das salas participantes da pesquisa, 1º ano A, o mapa de sala⁵⁸ proposto pela professora Laura mudava de acordo com a demanda do planejamento. A maioria das vezes era formatado com os alunos sentados em duplas. Favorecia essa organização o fato haver carteiras com cadeiras para a mudança no formato em que a sala era organizada, diferentemente das cadeiras universitárias existentes em outras salas. Além do mais, crianças do 1º ano ainda não conseguem organizar os materiais em espaços tão reduzidos, como é o caso das cadeiras universitárias.

Não havia um parâmetro a ser seguido para a organização dos materiais pedagógicos, como: quadro, murais, armários, materiais didáticos, dentre outros. Alguns professores usavam os espaços da sala para afixar cartazes e informativos, outros deixavam a sala sem nenhum material exposto, paredes lisas somente com o quadro.

Uma particularidade na organização da escola é que no turno matutino estudavam os alunos dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e no vespertino os dos anos iniciais (1º ao 4º ano). A instituição era considerada, pela Secretaria Municipal de Educação, como uma escola polo⁵⁹ para o atendimento educacional especializado do município. Havia 15 alunos acompanhados pela Educação Especial matriculados no turno matutino e 7 alunos no turno vespertino (Tabela 7).

Tabela 7 – Números de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ano letivo de 2015 por turno

Total de alunos/turno	Deficiência intelectual	Transtornos globais do desenvolvimento
275/matutino	10	05
280/vespertino	01	06
555 alunos	11	11

Fonte: Elaborada pela autora.

⁵⁸ É um mapa que define o local onde os alunos estão sentados, de acordo com a disposição das carteiras dentro do espaço da sala de aula.

⁵⁹ Segundo a coordenadora de Educação Especial do município de Serra, são consideradas escolas polo aquelas com um determinado número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados. Ao todo, em 2015, havia 40 escolas polo no município. A família não tinha obrigatoriedade de matricular seu filho com deficiência ou transtorno nas escolas polo, mas era incentivada a isso pela Secretaria de Educação para garantir atendimento mais apropriado a essas crianças.

Em relação ao número de professores e sua formação, apresentaremos os dados referentes ao turno vespertino, visto que esse fazia parte da pesquisa. Havia 18 professores que lecionavam para os anos iniciais (11 regentes, 1 de Inglês, 2 de Educação Física, 2 de Arte, 1 de Educação Especial, 1 de Informática Educacional), 12 efetivos e 6 contratados temporariamente no município, com formação pedagógica, com especialização na área de atuação e com mais de três anos de experiência no magistério.

Os anos iniciais estavam divididos em: três turmas do 1º ano; três turmas do 2º ano; três turmas do 3º ano e duas turmas do 4º ano. Escolhemos, em parceria com a escola, as turmas do 1º ano para participarem da pesquisa, pois essas eram as turmas com alunos que estavam chegando à escola e demandavam uma atenção diferenciada à proposta pedagógica para elas, principalmente quanto à organização dos espaços e das dinâmicas educativas na sala de aula e na escola.

No início do ano letivo, não havia um número suficiente de pessoas para o apoio pedagógico nas salas de aula que tinham alunos acompanhados pela Educação Especial, por isso alguns professores trabalhavam sozinhos com a turma. Isso se tornava um problema, no 1º ano, principalmente na turma onde estavam matriculados dois alunos com autismo. Notamos um esforço, por parte da equipe gestora, para envolver a Secretaria de Educação de Serra de maneira a colaborar no encaminhamento de algumas tensões vivenciadas na escola em relação a alguns alunos com transtornos. No entanto, parecia haver momentos de desencontros de informações quanto ao trabalho pedagógico, aos planejamentos das ações, à permanência do aluno na escola e às formações continuadas. Há, na verdade, uma desarticulação das políticas que regem o sistema, principalmente quando se trata da Educação Especial. Conforme indicou Correia (2014, p.116), falando sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais do município de Serra:

[...] as dificuldades não podem ser atribuídas apenas aos gestores locais, das escolas, mas também à gestão dos sistemas de ensino, nesse caso as Secretarias de Educação, pois, inadvertidamente, esses órgãos realizam encaminhamentos muitas vezes desarticulados de uma proposta educacional sistêmica, que não são conhecidos e assumidos pelos demais gestores do sistema educacional. Um exemplo dessa desarticulação é a realização de encaminhamentos apenas pela via dos responsáveis pela Educação Especial, quando se trata de alunos abordados por essa modalidade de educação, sem envolver e responsabilizar os gestores do

Ensino fundamental, da Educação Infantil, da Tecnologia Educacional e da Formação Continuada.

A pedido da equipe gestora da escola, iniciamos a observação participante em duas turmas do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 4º ano. Todas as turmas eram compostas por 25 alunos, com número de 13 meninos e 12 meninas em média e nelas atuavam três professoras efetivas e uma contratada por tempo determinado em cada turma. Porém, após o contato inicial com os professores, a observação participante e o estudo dos registros encontrados na escola, decidimos com o grupo realizar a pesquisa apenas com as turmas do 1º ano. Naquele momento, eram crianças menores que demandavam mais apoio.

Assim, os participantes da pesquisa foram: a equipe gestora (diretor, pedagoga e coordenadora de turno), a professora de Educação Especial, duas professoras regentes do 1º ano, uma professora de Artes, uma professora de Educação Física, três crianças com autismo (e suas famílias), além de duas estagiárias, conforme demonstramos no Quadro 2 e 3.

Quadro 2 – Profissionais participantes da pesquisa-ação (continua)

Profissionais que participaram da pesquisa-ação		Ações desenvolvidas na pesquisa-ação
Equipe gestora (diretor, pedagoga e coordenadoras de turno) ⁶⁰	<p>Diretor em seu primeiro mandato eleito pela comunidade</p> <p>Pedagoga efetiva no município por meio de concurso público, com cadeira provisória na escola</p> <p>Coordenadoras efetivas no município por meio de concurso público, lotadas naquela escola desde a sua inauguração</p>	<p>Participação em reuniões de avaliação das demandas da Educação Especial, com a equipe e as famílias</p> <p>Acompanhamento e cooperação na atuação pedagógica na escola, principalmente quanto à definição de atribuições dos profissionais</p> <p>Participação nos momentos de estudo na escola</p>
Professora regente (Ivete) ⁶¹	Professora com cerca de 40 anos de idade. Contratada no município para atuar nas séries iniciais, com mais de dez anos de magistério	<p>Participação nos planejamentos e na sala de aula durante a primeira etapa da pesquisa</p> <p>Não participação nos momentos de estudo na escola por motivos pessoais</p>

⁶⁰ Não nomearemos a equipe gestora neste trabalho porque não usamos relatos de intervenção direta com os alunos.

⁶¹ Usaremos nomes fictícios para os participantes do estudo como forma de preservar suas identidades.

Quadro 2 – Profissionais participantes da pesquisa-ação (continua)

	Trabalhava em outra rede no período em que não estava na Escola Novo Horizonte	
Professora regente (Laura)	Era jovem, atuava havia dois anos naquela escola como professora efetiva. Graduada em Pedagogia desde 2008 pela Universidade Federal do Espírito Santo e pós-graduada em Psicopedagogia. Trabalhou na parte administrativa da Prefeitura de Vitória. Escolheu o curso de Pedagogia por influência de sua tia que já era professora. Em sua segunda opção no vestibular, resolveu fazer Pedagogia. Fazia faculda-de e trabalhava no CMEI como assistente. Possui experiência em educação infantil e nas séries iniciais, trabalhando em dois turnos em municípios diferentes	Participação nos planejamentos e na sala de aula durante a pesquisa Participação nos momentos de estudo, demonstrando interesse nos temas sobre autismo e a escola na perspectiva inclusiva
Professora de Arte (Sandra)	Licenciada em Arte pela Universidade Federal do Espírito Santo há 18 anos. Pós-graduada em Psicopedagogia. Professora com cerca de 45 anos, efetiva no município por meio de concurso público há oito anos. Era seu primeiro ano naquela escola	Participação nos planejamentos previamente agendados Participação nos momentos de estudo organizado na escola durante a pesquisa
Professora de Educação Física (Milla)	Licenciada em Educação Física, com cerca de 40 anos de idade. Mestre em Educação Física e atuava naquela escola há quatro anos	Participação nos planejamentos previamente agendados Estudo sobre autismo e a escola na perspectiva inclusiva
Professora de Educação Especial (Ângela)	Com 40 anos, é formada em Pedagogia, com habilitação para trabalhar na Educação Especial, nas séries iniciais e na educação infantil. Pós-	Participação semanal nos planejamentos Estudo sobre a Educação Especial, prioritariamente sobre autismo

Quadro 2 – Profissionais participantes da pesquisa-ação (conclusão)

	Graduação em Educação Inclusiva e Séries Iniciais e Educação Infantil. Estava com um contrato temporário no município e era o seu primeiro ano naquela escola	Participação na elaboração de materiais e recursos para ação pedagógica com as professoras regentes e estagiárias Apoio e orientação nos momentos de interlocução com a família, estagiários e professores regentes
Estagiária (Júlia)	Cursava o 4º período do curso de Pedagogia presencial em uma faculdade particular e era o primeiro estágio que realizava na área	Acompanhamento, na sala de aula e em outros espaços, das ações realizadas para a criação de estratégias no que se refere à proposta de trabalho com a criança com autismo no ensino comum Participação em planejamento com a professora de Educação Especial
Estagiária (Maria)	Cursava o 4º período do Curso de Pedagogia presencial em uma faculdade particular e era o primeiro estágio que realizava na área	Acompanhamento na sala de aula das ações realizadas para a criação de estratégias no que se refere à proposta de trabalho com a criança com autismo no ensino comum

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora de Educação Especial era contratada temporariamente para esse cargo e estava grávida, assim, ainda no início do trimestre, outra professora, que chamaremos de Ângela, assumiu a função na escola, chegando com muita vontade de contribuir com o processo iniciado pela professora anterior.

No movimento da pesquisa, a professora regente, Ivete, deixou o estudo, pois não estava se sentindo à vontade em participar, principalmente porque não conseguíamos ajustar os planejamentos e ações para a permanência do aluno com autismo na sala de aula. Por esse motivo, os dados do aluno João serão analisados a partir de outros espaços/atividades realizados fora do contexto da sala de aula na maior parte da discussão e análise da proposta da pesquisa-ação. Seguiremos apresentando os alunos com autismo matriculados no 1º ano A e B da Escola Novo Horizonte (Quadro 3)

Quadro 3 – Alunos com autismo participantes da pesquisa

Alunos com autismo	Turma
João	1º B
<p>João, com seis anos, era o primogênito de uma família de descendência japonesa. Seu irmão mais novo havia nascido no final de 2014. Seus pais moravam em casa própria, trabalhavam em comércio próprio. Apesar de sua fala pouco articulada para narrar fatos que aconteciam cotidianamente em sua vida, ele usava bem a comunicação oral para dizer o que queria fazer, do que gostava, algumas vezes repetindo frases e palavras. Inicialmente interagiu pouco com as outras crianças, demonstrava dificuldade em compartilhar brinquedos e outros objetos, parecia ter apego pela cor amarela e por bateria.⁶² De início a criança não queria permanecer na escola. Chorava muito no portão e não entrava na sala de aula. A família informou que, na educação infantil, tudo estava ocorrendo de acordo com o planejado pelas professoras. Ele participava das atividades, das brincadeiras e de todos os momentos com o grupo</p>	
Marcos	1º A
<p>O aluno Marcos, com seis anos, tinha um irmão de dois anos de idade. No período em que a criança frequentava a educação infantil, aos três anos, sua mãe foi convidada à escola para conversar sobre seu comportamento. No ensino fundamental, o aluno se destacava diante da turma por já elaborar textos, resolver problemas matemáticos e relatar experiências durante a participação na aula. Gostava de ser o primeiro a terminar as atividades. Quando isso não acontecia, ele ficava em sua cadeira e parava de fazer a atividade. Na maioria das vezes, era o primeiro. Em alguns momentos Marcos fazia movimentos repetitivos com as mãos circulando uma e a outra embaixo da mesa onde estava sentado. Segundo a mãe, ele repetia esse movimento sempre que estava ansioso</p>	
Guilherme	1º A
<p>Guilherme, com seis anos, era filho caçula com um irmão adolescente. Na escola, a criança não apresentava dificuldade em permanecer na sala regular juntamente com os outros alunos. Havia frequentado a educação infantil, o que o ajudou a se organizar quanto às rotinas escolares. Era uma criança muito simpática, conseguia conversar com os colegas e professores, porém, algumas vezes, permanecia sozinho, somente observando o que estava acontecendo na sala. Um destaque na conduta de Guilherme era a necessidade de acompanhamento constante de outra pessoa, adulto ou criança, para organizá-lo à mesa na realização das atividades ou orientá-lo na hora do lanche. Mesmo aparentemente sem dificuldade de interação com os outros, percebemos que no recreio Guilherme ficava só com a estagiária, sentado o tempo todo. Em relação aos conhecimentos escolares, ele apreciava ouvir histórias, interessava-se em folhear livros e revistas. Copiava do quadro, conhecia algumas letras e escrevia seu primeiro nome. Narrava fatos que aconteciam no seu cotidiano sem coerência e muitas vezes repetia frases de propagandas de televisão no contexto da conversa</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

⁶² A bateria é um conjunto de tambores (de diversos tamanhos e timbres) e de pratos colocados de forma conveniente com a intenção de serem percutidos por um único percussionista, denominado baterista, geralmente, com o auxílio de um par de baquetas, vassourinhas ou bilros, embora no caso de alguns executantes, possam também ser usadas as próprias mãos.

Como já informado, na escola participante desta pesquisa, dos sete alunos matriculados como público-alvo da Educação Especial no turno vespertino, seis tinham laudos de TGD (autismo). Estavam matriculados nas turmas do 1º ano, 2º ano e 4º ano.

No período de observação participante, acompanhamos algumas aulas, reuniões pedagógicas e com as famílias para discutirmos sobre a escolarização desses alunos. Mesmo com essa demanda, após uma reunião com a equipe gestora e os professores, foi decidido que seria mais apropriado acompanhar diretamente os alunos com autismo matriculados no 1º ano para atingir o objetivo da pesquisa, ação proposta pelo o grupo. Isso não significou desconsiderar os outros alunos. Sempre que nos era solicitada ajuda, estávamos disposta a colaborar, mas esta pesquisa teve como foco investigar o movimento de construção da prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo somente no 1º ano do ensino fundamental.

A turma do **1º ano A** participante do estudo era composta por 12 meninas e 13 meninos. Os alunos demonstravam interesse em aprender novidades, pois eram questionadores, permaneciam atentos às explicações da professora e participavam das rodas de conversas sobre novidades com entusiasmo. Conforme a opinião da professora Laura, eles conversavam, trocavam materiais e realizavam as atividades ao mesmo tempo. Não havia interrupção por parte dela, somente quando falavam tão alto que as conversas davam para serem ouvidas do corredor, conforme o relato abaixo:

“Entrei na sala de aula para observação participante, com o intuito de conhecer melhor a turma do 1º ano A. Era a primeira aula e a professora Laura me apresentou como aluna do doutorado da Universidade Federal do Espírito Santo e pediu para eu explicar para os alunos sobre minha pesquisa. Falei brevemente para eles que estava na escola para estudar sobre autismo. Uma aluna perguntou: ‘O que é isso?’ E os outros riram, como se estivessem concordando com a pergunta mesmo tendo interrompido minha explicação. Respondi que autismo faz parte de uma síndrome comportamental que pode afetar qualquer criança, mas que não é uma doença, é um modo diferente de ver as coisas, de participar das atividades e que algumas pessoas com autismo podem precisar de um tempo maior para aprenderem as coisas, mas que outras podem aprender muito rápido. Terminando minha explicação, a professora solicitou que continuassem a atividade que estavam realizando, de Matemática (números e quantidades). Percebi que, enquanto eles faziam a atividade, conversavam e trocavam materiais escolares, o mapa de sala favorecia o diálogo. Eram três filas com cinco pares de mesas e cadeiras lado a lado, pois estavam sentados em duplas. Quando a conversa ficou em um volume

muito alto, a professora chamou a atenção dos alunos, pedindo para conversarem mais baixo. Durante a conversa com a professora sobre os alunos, ela destacou que não sabia como eles conseguiam conversar e trabalhar ao mesmo tempo. Segundo ela, era bom eles conversarem (nem sempre sobre a atividade), porque, mesmo assim, todos realizavam o que estava proposto. Isso foi confirmado no final da segunda aula, quando ela pediu que todos levassem os cadernos em sua mesa antes de iniciar a correção no quadro. Ela olhou um a um, os alunos de cada fileira que haviam terminado a atividade iam levando seus cadernos com um olhar de missão cumprida” (DIÁRIO DE CAMPO, 3-4-2015).

Consideramos relevante, na apresentação da turma, descrever a maneira como o espaço estava organizado, para compreendermos o contexto do estudo. A sala participante diferenciava-se por sua organização e proposta pedagógica em usar as paredes como extensão do quadro, pois a professora confeccionou um calendário, aniversariantes do mês, números e quantidade, alfabeto ilustrado, mural para expor atividades realizadas em grupo ou individualmente. Esses recursos contribuía para o aprendizado dos alunos, uma vez que eles participavam da construção e atualização das informações expostas, por exemplo, no calendário e no quadro de aniversariantes do mês.

A professora Laura demonstrava muita preocupação com a aprendizagem dos alunos e sempre estava propondo atividades diversificadas e projetos que culminavam em apresentações na escola ou nos murais de compartilhamento do conhecimento. Havia um cuidado com a escuta aos alunos. Era permitido que todos participassem do planejamento das ações, mesmo a professora sendo a disparadora da proposta na maioria das vezes.

A estagiária que apoiava a turma do 1º ano A, que chamaremos de Maria, demonstrava interesse e prontidão ao acompanhar os alunos. Mostrava-se muito interessada em saber o planejamento antecipadamente para melhor ajudar os alunos com ou sem deficiência. Presenciamos momentos em que ela deixava o aluno com autismo realizando a atividade com as suas hipóteses de respostas enquanto ajudava outro aluno a também se organizar para realizar determinada atividade. Posteriormente, no texto, analisaremos algumas situações como essas que foram vivenciadas durante a pesquisa-ação realizada na escola.

Nessa turma estudavam Guilherme e Marcos,⁶³ crianças atendidas pela Educação Especial por TGD (autismo), que tinham peculiaridades distintas em relação ao autismo. Isso foi considerado como “favorável” pela professora, pois, inicialmente, ela acreditava que todos as pessoas com autismo eram iguais em suas “características”; somente a partir da matrícula dessas duas crianças com autismo em sua turma, ela percebeu as possibilidades de conhecer melhor essa síndrome. Em sua opinião, o autismo “[...] apresenta níveis diferentes, tem objetivos diferentes de serem alcançados com os alunos” (LAURA, professora regente 19-11-2015).

Constatamos, a partir da observação participante e das entrevistas, que o aluno Guilherme era extrovertido, narrava com dificuldade os fatos vividos, ainda estava se apropriando da linguagem escrita (como outros alunos em sua turma) e aceitava participar de atividades em grupo, conforme relato da professora regente, que considera que “[...] ele tem mais problema de aprendizado do que de interação com os colegas, se relaciona bem, gosta de conversar, conta casos, tudo... mas tem mais problema de aprendizado” (LAURA, professora regente, 19-11-2015).

O estudante Marcos chegou à escola passando quase despercebido pela professora que, inicialmente, não conseguia “ver o autismo” na criança, pois ele já estava lendo e escrevendo de forma convencional e participava oralmente das atividades propostas para a turma. Somente na segunda semana ela observou a dificuldade de interação dele com os outros alunos.

O Marcos, que é o que tem... Ele é autista, mas ele não tem problema de aprendizado, ele tem mais problema de relacionamento, de interagir com os colegas na hora das brincadeiras, do recreio, do pátio, então eu vejo que a escola é favorável nessa questão de tá proporcionando o aprendizado, mas também essa interação com o grupo (LAURA, professora regente, 19-11-2015).

Voltaremos a falar um pouco mais sobre as crianças com autismo no próximo capítulo, ao analisar as ações realizadas pelas professoras e o movimento da pesquisa-ação na escola participante da pesquisa.

A turma do **1º ano B** era composta por 14 meninas e 11 meninos. De modo geral, os alunos eram muito comunicativos, colaboradores e organizados. As crianças demonstravam interesse pelas atividades e participavam ativamente de cada uma

⁶³ Não conseguimos informações suficientes que justificassem a matrícula dos dois alunos na mesma turma, uma vez que a escola possuía três turmas de primeiro ano.

delas. O convívio entre as crianças era tranquilo, demonstrando um bom relacionamento entre todos. Sobre a adaptação no primeiro ano, apesar de estarem em uma escola nova, não houve dificuldades relevantes observadas no comportamento dos alunos, mas sabíamos que todas as novidades do primeiro ano do ensino fundamental precisavam ser consideradas (tempo maior em sala de aula, um recreio, professores de áreas diferentes). Apenas o aluno com autismo demonstrou que precisava de um tempo maior para se acostumar com todas aquelas novidades, para se tornar aluno do ensino fundamental.

Inicialmente a professora regente, Ivete, aceitou participar da pesquisa, porém não permaneceu até o final, conforme já relatado. Por isso usaremos na análise alguns momentos na sala de aula, aulas de Artes, aulas de Educação Física e o acompanhamento da professora de Educação Especial e da estagiária que atuaram com o aluno com autismo na turma do 1º ano B, na busca por caminhos que o auxiliassem no processo de apropriação do conhecimento.

A estagiária Julia, que acompanhava essa turma, escolheu o Curso de Pedagogia “[...] pela facilidade de trabalhar, de poder realizar estudos com crianças” (JÚLIA, estagiária, 19-11-2015). Devido às peculiaridades do aluno com autismo acompanhado por ela, nem sempre conseguia ajudar os outros alunos da turma, ficando grande parte do seu estágio com ele.

Trata-se do aluno João, que ainda não conseguia permanecer no espaço escolar de forma apropriada e por isso ela buscava contribuir nas ações juntamente com os outros profissionais para a inserção do aluno naquela instituição.⁶⁴ Ela estava atenta ao que a professora estava ensinando aos alunos para transmitir ao estudante com autismo, que demandava mais tempo, atenção e paciência que os demais alunos. Voltaremos a falar mais adiante no texto sobre como João, que, aos poucos, foi conseguindo participar das atividades escolares propostas pelos professores e sua inserção nas práticas infantis sugeridas pelas outras crianças.

Os três alunos com autismo identificados nas turmas do 1º ano A e B eram diferentes em suas peculiaridades e únicos como crianças, assim como os outros alunos. As falas dos profissionais da escola apontavam para isso. Eles percebiam as

⁶⁴ Retomaremos com mais informações sobre essa relação em outros momentos do texto.

diferenças entre elas, não achavam que o autismo estava pronto e acabado no diagnóstico, sabiam que precisavam de mais informações sobre essas crianças para poderem construir a prática pedagógica voltada para a aprendizagem de todos sem propor apenas uma “pedagogia menor” (VIGOTSKI, 1983).

Nossa proposta, na pesquisa, foi conversar com as famílias para conhecer mais sobre os alunos, suas histórias, atividades diárias, acompanhamentos com outros profissionais e participação da família no processo de desenvolvimento deles. Então, foi agendada uma reunião individual por família com a presença da pedagoga, professora regente, professora de Educação Especial e pesquisadora na escola, em horário e dia mais adequado para todos.

Essa conversa era necessária para que as famílias pudessem dizer sobre os desafios encontrados e superados na educação infantil. Isso ajudaria a escola a antecipar possíveis novos desafios no ensino fundamental, pelo menos naquele ano, momento em que todos os alunos estavam chegando a um lugar desconhecido e, por isso, tanto as crianças com autismo quanto as suas famílias ficavam ansiosos com o novo momento na escola.

A instituição escolar se organiza para transmitir o conhecimento a partir de suas bases e princípios que estão vinculados às diretrizes estabelecidas em âmbito nacional, mas reconhecemos que a participação da família nesse processo de construção do conhecimento é fundamental, prioritariamente quando se trata de alunos com deficiência ou transtornos. A parceria estabelecida entre a família e a escola pode contribuir para o aprendizado e desenvolvimento da criança, uma vez que o diálogo sobre os possíveis no processo de educação desses sujeitos se reflete no cotidiano da escola e do ambiente familiar.

No que diz respeito à família, diante de uma situação de comprometimento grave, muitos pais preferem deixar seus filhos em instituições especiais, pois, segundo Gauderer (1993, p.47), “[...] a colocação deste filho em uma instituição passa a ser, entre opções difíceis e penosas, a menos ruim e danosa”, mas precisamos ter cautela quanto a essa escolha. Para Vigotski (1997), esse pode ser um ambiente inadequado para a produção cultural desse sujeito.

Um ambiente inadequado e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança de forma muito frequente e violenta conduzem a criança com retardo mental a momentos negativos adicionais que, longe de ajudar a superar o retardo, pelo contrário, acentuam e agravam sua insuficiência inicial (VIGOTSKI, 1997, p.142, tradução nossa).⁶⁵

Reconhecemos que a escola regular é a melhor opção para que a criança com autismo se desenvolva e se aproprie dos conhecimentos curriculares (VASQUES, 2009; CHIOTE, 2011; SANTOS, 2012; SÁ, 2010). No ensino comum, a criança com autismo terá possibilidade de aprender junto com outros alunos. De acordo com Vasques (2009, p. 40), é necessário ressignificar e redimensionar o valor construtivo da escola que envolve

[...] a aposta e a responsabilização pelo processo educacional da criança com autismo e psicose infantil; a compreensão de que cada percurso é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há uma trajetória pré-estabelecida, garantida e justificada pelo diagnóstico, para o processo de escolarização e inclusão escolar, o professor, a escola e os profissionais envolvidos devem se responsabilizar por cada escolha, visando à experiência escolar do aluno.

A mãe de Marcos ficou muito insegura em responder às perguntas, na entrevista, porque achava que não havia nada diferente na forma de seu filho ser, apesar de ter percebido, aos oito meses, “[...] a criança se jogar muito para trás no colo de adultos, tanto dos pais como de outros membros da família”. Outro ponto destacado pela família é que a criança “[...] leu muito cedo. Ele não lia somente palavras conhecidas, mas, se alguém escrevesse alguma palavra diferente, ele lia” (MÃE de Marcos, 2-12-2015).

Reconhecemos também que, para as famílias, a entrada da criança na escola traz insegurança, pois nem sempre ela consegue expor o que realmente acontece no cotidiano escolar. Constatamos que há famílias que veem uma diferença no envolvimento da criança na dinâmica da turma na educação infantil e no ensino fundamental. Em alguns casos, a família acha que, na educação infantil, as crianças conseguem participar no grupo, principalmente de brincadeira e jogos propostos.

Sobre o momento de entrada dessas crianças no ensino fundamental, discutiremos no próximo capítulo as práticas pedagógicas instituídas na Escola Novo Horizonte,

⁶⁵ “Un ambiente malo y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo del niño, my frecuente y violentamente conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por el contrario, acentúan y agravan su insuficiencia inicial” (VIGOTSKI, 1997, p.142).

no momento inicial do estudo e as possibilidades de construção de novos caminhos para a educação escolar da criança com autismo a partir do movimento da pesquisa.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUÍDAS E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

Como discutido, o aumento das matrículas dos alunos com autismo tem criado demandas na escola que trazem muitos desafios como:

[...] deficiências na formação dos profissionais que atuam com esses estudantes; escassez de orientações mais sistematizadas e recursos pedagógicos para os professores regentes e de Educação Especial; além de condições inapropriadas de trabalho para o atendimento às necessidades educativas desses alunos na classe comum – o que tem acarretado práticas pedagógicas com pouco efeito na aprendizagem desses estudantes (OLIVEIRA; VICTOR, 2016, p. 71).

Considerando esse ponto de vista, parece que a escola precisa realmente se preocupar com esses desafios para que as práticas pedagógicas consigam exercer sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, principalmente os com autismo, pois as dificuldades que envolvem a cognição, o pensamento, “[...] a abstração, a comunicação e a interação social exigem de nós uma grande atenção aos modos como instituímos nossas práticas, como elaboramos nossos planejamentos e realizamos nossas avaliações” (BAPTISTA, 2012, p.14).

Neste capítulo apresentaremos algumas práticas pedagógicas instituídas na Escola Novo Horizonte a fim de conhecer e analisar, em conjunto com os professores, suas práticas em turmas do 1º ano em que estão matriculadas crianças com autismo, enfocando, sobretudo, o **planejamento** para as aulas, o **desenvolvimento das atividades** e a **avaliação da aprendizagem**. Esse momento da pesquisa foi importante para compreendermos por que os profissionais tomavam determinadas decisões e não outras, qual era o contexto da escola em relação à demanda de matrícula de crianças com autismo e quais ações estavam implementadas na escola no que tange à Educação Especial.

Nossa análise tomou em consideração as falas espontâneas nos diálogos realizados na escola no decorrer do estudo (momentos nem sempre pré-agendados, aconteciam durante a pesquisa-ação), as entrevistas e o registro de situações observadas durante a pesquisa na escola em diário de campo.

Essa fase inicial da pesquisa e as negociações estabelecidas no grupo de participantes foram fundamentais e nos permitiram colaborar no movimento de construção de ações educativas, por meio de um trabalho colaborativo e articulado entre os profissionais que atuavam com a criança com autismo, a partir da **formação**⁶⁶ e da **prática pedagógica** (que também envolviam planejamentos, atividades e avaliação), o que favoreceu a participação desse aluno na dinâmica educativa desenvolvida com sua turma na escola.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUÍDAS NA ESCOLA NOVO HORIZONTE: O PLANEJAMENTO, O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E A AVALIAÇÃO

Nossa pesquisa interessou-se pelas práticas pedagógicas existentes nas salas de aula onde estavam matriculados os alunos com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental. No Capítulo 4, apresentamos a escola e os sujeitos em uma visão geral. A partir desta seção, analisaremos os dados referentes ao trabalho dos profissionais da escola que atuavam diretamente com os alunos João, Marcos e Guilherme, matriculados no 1º ano, turmas A e B. Assim, fez parte deste processo conhecer como eram realizados os planejamentos individuais e coletivos, como eram desenvolvidas as atividades escolares com os alunos na sala de aula e em outros espaços educativos e as avaliações da aprendizagem diante dessa demanda.

Como em outros estudos (CHIOTE, 2011; SANTOS, 2012; SANTOS; CHIOTE, 2012; CORREIA, 2012; ANJOS, 2013), a maioria dos professores e profissionais da educação participantes da pesquisa achavam-se despreparados para desenvolver seu trabalho pedagógico nas turmas em que estavam matriculadas as crianças com autismo. O fundamento desse sentimento encontra-se no fato de muitos educadores “[...] acreditarem que o trabalho com a criança com autismo necessita de metodologias específicas e totalmente diferentes daquelas que adotam para os demais alunos”, o que é um equívoco a nosso ver (SANTOS; CHIOTE, 2012).

⁶⁶ Chamaremos essa prática de momento de estudo em grupo, pois entendemos que a formação continuada requer uma maior preparação e tempo de estudo/participação do grupo. Esclareceremos no decorrer do texto sobre nossa concepção de formação continuada.

O estudo de Santos e Oliveira (2013) aponta que é importante considerar que existe uma heterogeneidade de comportamentos e atitudes entre os sujeitos com autismo. Afirmam que “[...] nem todos se comunicam mediante verbalização. Alguns aceitam o toque, enquanto outros rejeitam. Os comportamentos estereotipados podem estar presentes ou ausentes” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 48). Essas situações tornam os indivíduos únicos, impossibilitando um olhar congelado, que parte dos profissionais pareciam ter inicialmente, sobre o autismo.

Diante de três crianças com autismo com peculiaridades tão diferentes, foi preciso, no movimento da pesquisa-ação, identificar como a escola estava lidando com as demandas levantadas pelos alunos e pelos professores que atuavam nos primeiros anos do ensino fundamental para que, posteriormente, pudéssemos analisar juntamente com os docentes outras possibilidades para o trabalho educativo.

É a partir das ações desenvolvidas nesse contexto e da análise do material coletado que as categorias de análise foram construídas, de maneira articulada com os objetivos específicos estabelecidos neste estudo. No entanto, sabemos que abordar a escolarização dos sujeitos com autismo é “[...] deparar-se com um campo em construção” (VASQUES, 2009, p. 41). Nossas respostas ainda podem ser consideradas provisórias, contudo cheias de possibilidades para cada um envolvido no estudo.

Contudo, foi possível observar mudanças na forma de ver, pensar e agir diante de uma pessoa com autismo no grupo da Escola Novo Horizonte, no transcorrer da pesquisa. Os movimentos instituídos permitiram que se explicitasse de forma mais nítida e intensa o desejo de que todos realmente aprendessem, mesmo com as suas condições peculiares, nem sempre devido ao autismo. No transcorrer do percurso, as ações instituídas pareciam evidenciar que:

Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis, desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito, no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais [...] conceber e construir a escola não como um espaço de normalização e homogeneização, mas como um ‘lugar’ privilegiado para encontros em movimento e devires constantes. Escola como espaço privilegiado para o ser criança, para a criação e reinvenção de si e do outro (VASQUES, 2009, p. 41).

Consideramos a escola como lugar privilegiado de encontros, onde o aluno com autismo pode ter a oportunidade de aprender e se desenvolver independente do seu “diagnóstico de autismo”, pois reconhecemos, conforme já discutido, que é necessário problematizar a instância diagnóstica, principalmente nas áreas da educação e Educação Especial.

Chiote (2013, p.18) esclarece que a escolarização das crianças com autismo é um campo em construção, porque está “[...] marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, em seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem”. Então, no movimento da pesquisa, precisávamos primeiro analisar como a Escola Novo Horizonte compreendia essa criança. O que movia a prática educativa daquelas professoras e demais profissionais? Como estavam realizando os planejamentos individuais e coletivos?

Inicialmente identificamos, nas falas dos participantes e no diário de campo, que havia poucos momentos de **planejamento** coletivo para a construção de planos de trabalhos para os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Parecia que bastava o tempo do recreio para se tratar dos casos mais desafiadores da escola. Os planejamentos individuais aconteciam conforme disposto no Estatuto do Magistério Público do Município de Serra, previsto na Lei nº. 2.172/1999.⁶⁷ Mas, no movimento da escola, esse planejamento ficava comprometido; caso acontecesse algum imprevisto com os profissionais de área (Educação Física, Arte, Inglês), e não comparecessem à escola, os professores ficavam sem planejamento.

Esse levantamento (de como aconteciam os planejamentos) foi realizado ainda no primeiro trimestre letivo de 2015. Em conversa com a pedagoga, percebemos que ela havia organizado um horário destinado ao atendimento a cada professor para os planejamentos individuais. Essa foi sua primeira tentativa de garantir o planejamento com os professores.

A proposta de planejamento prevista na escola para as diferentes turmas, sugerida pela pedagoga, foi de se reunir com cada professor semanalmente, com horários previamente agendados. Nesses encontros eram construídos os planejamentos para

⁶⁷ Preparação e avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais e a outros profissionais da educação quando necessário.

o trabalho pedagógico, seleção de atividades, atendimento aos pais, preparação/revisão de atividades avaliativas e pré-conselho de classe. Nesse contexto, as peculiaridades apresentadas pelas crianças com autismo também poderiam ser discutidas, como forma de conhecer melhor o aluno, buscando identificar suas potencialidades, o que ele já sabia, o que poderia vir a saber, enfim, um trabalho articulado entre a Educação Especial e o ensino comum.

Havia uma intenção da pedagoga, que estava chegando à escola naquele ano, de organizar os momentos de planejamento com os professores. Durante a pesquisa, participamos dos planejamentos,⁶⁸ anotando todas as demandas e dando sugestões sobre as atividades e as avaliações que poderiam ser feitas nas turmas. Mas, no decorrer desse período, notamos que as reuniões com as famílias, as formações externas e as atividades administrativas/pedagógicas interferiam no cumprimento do cronograma de planejamento.

Foi solicitado pela pedagoga que os professores entregassem o plano de ensino no início do ano a fim de alinharem os objetivos e conteúdo que seriam trabalhados nas turmas. A partir de uma sugestão e orientações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação de Serra, cada professor poderia preencher ou escrever sua proposta de trabalho. Para isso, a pedagoga solicitou que todos fizessem uma avaliação inicial de sua turma como embasamento para a construção do plano, mas nem todos os professores seguiram essa sugestão. Alguns priorizaram o registro no quadro e cópia por parte dos alunos; atividades sem sequência umas com as outras e valorização do conhecimento das “famílias silábicas” pelas crianças dos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental. Nesses casos, o planejamento do trabalho educativo pouco considerava o que a criança sabia, elemento essencial para traçar o ponto de partida para a construção do planejamento trimestral ou anual, conforme relato a seguir:

“A pedagoga havia relatado que, a partir de uma sugestão e orientações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação de Serra (referindo-se ao CD recebido da assessora pedagógica na visita no início do ano), solicitou que cada professor poderia preencher ou escrever sua proposta de trabalho, mas, para isso, ela sugeriu que todos fizessem uma avaliação inicial de suas turmas como embasamento para construção do plano. Essa atividade poderia ser a mais diversificada possível – com

⁶⁸ Inicialmente participamos dos planejamentos de vários professores que tinham alunos com autismo matriculados em suas turmas. Mas, logo no início do segundo trimestre, passamos a acompanhar somente as turmas dos primeiros anos A e B.

jogos, música, histórias, livros, dentre outras – era registrado, de modo geral, como foi a participação da turma na proposta. De acordo com a pedagoga, nem todos os professores atenderam a essa sugestão. Usaram apenas o quadro para cópia por parte dos alunos; atividades sem sequência umas com as outras e priorização do conhecimento das ‘famílias silábicas’ pelas crianças dos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental” (DIÁRIO DE CAMPO, 6-3-2015).

O planejamento parecia o primeiro desafio enfrentado na Escola Novo Horizonte que precisaríamos analisar e buscar formas de contornar as dificuldades para sua realização. Discutimos com os profissionais sobre a necessidade de regularidade desses momentos, não só dos planejamentos individuais, mas também dos planejamentos coletivos sistemáticos e regulares para se constituírem um momento de reflexão do grupo quanto ao trabalho pedagógico realizado (SANTOS, 2012).

Em alguns momentos, os professores preferiam realizar o planejamento sozinhos: “O meu planejamento eu faço sozinha, eu faço baseado no plano de ensino que a gente apresenta, porque geralmente, em uma turma de primeiro ano, independentemente de ter criança especial ou não, ela é bastante heterogênea” (LAURA, entrevista professora regente, 19-11-2015).

Consideramos muito importante a prática de planejar as aulas em momentos individuais, mas entendemos que, quando isso vira rotina, o trabalho pedagógico fica isolado, desarticulado da dinâmica educativa mais ampla da escola e corre o risco de fragmentar as ações, não possibilitando um movimento potente para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos (ANJOS, 2013; CORREIA, 2014; EFFGEN, 2017). Além disso, Padilha (2017, p. 16) afirma que “[...] o desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento mais avançado e mais complexo ocorre justamente na aprendizagem dos conteúdos, por isso, é necessário planejar o ensino deles”.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, no município de Serra, a jornada de trabalho do profissional da educação é de 25 horas semanais. O professor destina 1/5 da jornada de trabalho semanal para o desenvolvimento de atividades de planejamento. Esse tempo deve ser cumprido na unidade de ensino ou, quando necessário, em outro local designado pela Secretaria Municipal de Educação. Essas atividades são destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da unidade de ensino, às reuniões pedagógicas, à

articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade de ensino (SERRA, 1999).

Entretanto, no movimento dinâmico da escola, imprevistos aconteciam e os planejamentos deixavam de ser cumpridos, como foi o caso da professora Laura do 1º ano A que, muitas vezes, não tinha o tempo de planejamento garantido, pois não havia outro profissional para atuar com sua turma.

No meu caso em especial está muito difícil, porque as minhas professoras de Artes e de Educação Física... são diferentes das outras turmas. A de Artes só vem aqui nas quartas e a de Educação Física só vem na segunda. Então assim, eu só tenho na segunda e na quarta. Se acontece de elas não poderem vir ou tirarem algum atestado ou alguma coisa assim, eu fico sem. Então, assim, às vezes pode acontecer de eu ficar duas ou três semanas sem planejar. Tem a professora de Inglês que a formação dela é sempre na quinta, a minha de Inglês é na quinta, então eu tenho duas semanas que eu não tenho PL de Inglês. Então, assim, esse ano ficou bem complicado para mim a questão de planejamento (LAURA, entrevista professora regente, 19-11-2015).

O desabafo da professora, quanto aos imprevistos que aconteceram na escola naquele ano, mostra-nos a fragilidade dos momentos de planejamento quando dependiam diretamente de outros profissionais que trabalhavam na escola. Como essa instituição poderia se organizar para garantir o planejamento da professora, quando as professoras de Inglês, de Educação Física ou de Arte não estivessem presentes? Seria possível uma reorganização das atividades no dia em que esses profissionais não estavam na escola? Quem poderia estar envolvido nessa (re)organização?

Refletindo sobre essas questões, em meados de julho de 2015, a segunda tentativa para garantir o planejamento foi aumentar um horário de planejamento para os professores do primeiro ano com crianças que eram atendidas pela Educação Especial matriculadas em suas turmas. Essa nova organização dos horários de planejamento contava com a participação da equipe gestora (pedagoga e coordenadora). Enquanto a coordenadora assumia a turma, com atividades previamente programadas, a professora, a pedagoga, a professora de Educação Especial e a pesquisadora se reuniam para planejar e avaliar as ações que seriam desenvolvidas com a turma nas próximas aulas. Porém, novamente os imprevistos aconteciam – demandas por reuniões sem agendamento prévio, atendimento aos

pais, relatórios de alunos, dentre outras – limitando as condições para a continuidade dessa proposta.

Na opinião de Drago, Rodrigues e Dias (2017, p. 207) o planejamento pedagógico precisa “[...] assumir uma característica prospectiva, garantindo acesso dos alunos aos bens sociais e culturalmente construídos pela humanidade”, reconhecendo a sua participação na produção histórica e cultural pela via da apropriação do conhecimento.

Notamos que o planejamento também era um obstáculo para as estagiárias, pois não havia momento destinado a esse fim e isso, de certa forma, trazia consequências para o apoio dado ao aluno com autismo e à turma, como podemos observar no relato a seguir:

Não, não tem momento de planejamento. Na verdade, eu tento abordar o que a professora fala em sala, porém é muito difícil. É... de tá criando uma atividade específica pra ele, até porque eu não tenho ainda esse... esse estudo. Então eu não consigo criar uma atividade específica, né? Pegar aquela matéria que a professora está dando naquele momento e passar para ele, então assim.... A gente... Eu tento passar mais ou menos o que eu consigo. Agora, planejamento mesmo não tenho (JÚLIA, estagiária, 19-11-2015).

Conforme o próprio contrato dos estagiários, não cabe a eles planejar as atividades que serão realizadas pelos alunos com deficiência ou TGD, pois esse planejamento é de responsabilidade do professor regente, juntamente com a equipe pedagógica e a professora de Educação Especial. Porém, é fundamental que o estagiário tenha acesso a esse planejamento antecipadamente, ou que colabore em sua elaboração, para que a organização dos recursos necessários para a ação planejada e o seu apoio à turma não sejam prejudicados.

Naquela escola, em 2015, alguns estagiários ficavam somente com o aluno da Educação Especial, como no caso da estagiária que acompanhava João. Fato que está em desacordo com as Diretrizes para a Educação Especial da rede municipal de ensino de Serra, que afirmam que esse “[...] não deverá ser um apoio exclusivo do estudante, devendo auxiliar aos demais da turma, enquanto o professor de sala regular interage com o estudante público-alvo” (SERRA, 2016, p. 23).⁶⁹

⁶⁹ Outros estudos também apontam para esse modo de ver o estagiário (GIVIGI, 2007).

A professora de Educação Especial reconhecia a importância do planejamento em seu trabalho, mesmo não conseguindo inicialmente aproveitar as horas destinadas ao planejamento individual, conforme mostra o destaque a seguir:

“Era um momento de planejamento individual da professora de Educação Especial, Ângela. Livros e cadernos estavam sobre a mesa, lápis, caneta, borracha e outros materiais xerocados entregues pelas professoras do 1º ano. Ângela demonstrava não saber por onde começar seu planejamento. Estava diante de tantas informações que parecia esperar uma pista minha para dar início ao trabalho. Sentei-me à sua frente e perguntei por onde ela achava que deveríamos começar. Ela disse: ‘Por João! Ele ainda continua chorando muito e pede insistentemente para ir embora’. Segundo Ângela, precisávamos ensiná-lo as coisas que os outros estavam aprendendo. Então eu perguntei: ‘O que João já sabe? Como foi o percurso dele na educação infantil? A escola recebeu os relatórios. Mas, lembra da conversa com a família? Vamos retomar aquela conversa e solicitar que tragam para a escola alguns cadernos de atividades dele dos anos anteriores. O que acha?’ Ângela ficou empolgada com o fato de poder conhecer melhor a história do aluno e sua trajetória na educação infantil. Percebeu que, junto com as propostas de atividades com os conteúdos do 1º ano, era necessário saber o que o aluno já conhecia. Se ele havia se apropriado dos conhecimentos estudados na educação infantil” (DIÁRIO DE CAMPO, 25-3-2015).

Notamos que Ângela queria ensinar o aluno o que os outros estavam aprendendo, mas o seu choro e a sua insistência em ir para casa dificultavam conhecê-lo melhor. Foi necessário chamar a atenção dela para o aluno e não para o autismo em si: descobrir o que João sabia e quais seus interesses ajudaria no planejamento de novas atividades e potencializaria sua participação; ver João como um todo, com suas particularidades, não isoladas, mas contextualizadas em sua família e história de constituição, pois, “[...] o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente dirigido” (VIGOTSKI, 1997, p. 144, tradução nossa).⁷⁰ Essa era uma ação que começaria no planejamento, mas, como já apontamos, havia imprevistos que deixavam Ângela angustiada, conforme notamos no relato a seguir:

“Já estávamos em março e ainda não havíamos avançado em relação ao planejamento. Segundo Ângela, o trabalho estava complicado. Considerando que João permanecia fora da sala de aula, ela não conseguia planejar sistematicamente com todas as professoras. Parecia que a prática educativa estava cada vez mais distante para atender às demandas levantadas pelos profissionais quanto ao atendimento aos alunos com deficiência. Mais um dia em que notei aflição no olhar de Ângela, ao narrar suas tentativas de planejar as ações na escola! Relatava constantemente sobre sua angústia por nem sempre conseguir planejar com as estagiárias e com as professoras regentes e de áreas. Com a pedagoga, seus

⁷⁰ “[...] el desarrollo y la formación del niño es un proceso socialmente dirigido”.

planejamentos giravam em torno das peculiaridades dos alunos e pouco avançava em termos pedagógicos” (DIÁRIO DE CAMPO, 23-3-2015).

Assim, no momento inicial da pesquisa, o planejamento realizado pelas professoras, estagiária, pedagoga e o coletivo não acontecia com regularidade. Além da inconstância, também notamos uma busca por atividades pouco diversificadas e sem necessariamente estarem atreladas aos objetivos definidos para a turma, principalmente para João. O planejamento coletivo precisava ser (re)significado para avançar na qualidade das discussões pedagógicas, para além de relatos sobre os maus comportamentos dos alunos ou as peculiaridades da criança atendida pela Educação Especial. O grupo precisava refletir mais sobre: o que ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Contudo, não era só uma questão de reflexão, o grupo precisava de ação a partir desses questionamentos (SIQUEIRA, 2011; VIEIRA, 2012; EFFGEN, 2017).

Essas questões estavam presentes nos momentos de planejamento quando a pedagoga demonstrava estar preocupada com o que era ensinado na sala e o modo como os alunos com autismo participariam das atividades. Mas, devido às diferenças no modo de ver esses alunos, suas possibilidades educativas e forma de conduzir o planejamento para a turma, não se conseguia avançar nas propostas de sistematização, principalmente na turma em que João estava matriculado.

Então, assumir um planejamento que considere essas questões foi primordial para a construção do plano de trabalho para a turma que permitisse a todos a apropriação dos conhecimentos que compõem o currículo escolar e, portanto, necessários à formação humana de todos os alunos (SAVIANI, 2008; VIGOTSKI, 2010).

No **desenvolvimento das atividades**, notamos que, inicialmente, as ações propostas pela professora de Arte, estagiária, professora de Educação Especial, pedagoga e pesquisadora perpassavam pela necessidade de ajudar João a se perceber como parte daquele grupo. Esse grupo de profissionais passou dias analisando a reação dele ao chegar à escola, conversando com a família e lendo as atividades propostas no ano anterior quando ele estava na educação infantil, realizando reuniões com a equipe para criar oportunidades diferentes para o aluno permanecer na sala de aula regular. Quem assumiu a função de acompanhar esse processo inicial de adaptação do aluno à escola e da escola ao aluno foi a

professora de Educação Especial. Desde que chegou à escola, ela buscava colaborar para que **João** se sentisse bem em estar naquele lugar, conforme o relato a seguir:

“A forma como a professora Ângela chegou à escola – olhou no olho de João, segurou a sua mão, conversou com ele e mostrou interesse por ele – colaborou para a formação de vínculo com o aluno. Ela demonstrou estar preocupada, temerosa, porque ele não parava de chorar. Conversando com ele perguntava: por que estava chorando; se estava sentido dor; dizia que não precisa chorar porque a mãe dele voltaria para buscá-lo; tentava mostrar revistas, livros e brinquedos, mas parecia ser em vão os investimentos, pois o aluno continuou chorando grande parte da tarde e isso trazia angústia a todos. Então, ele começou a pedir massinha amarela repetida vezes. A professora perguntou:

Ângela – Você quer massinha amarela?

João – Massinha amarela, massinha amarela.

Ângela – Vou te dar a massinha amarela. Toma.

João – Quero lápis, quero baqueta. Você me dá o lápis, por favor!

Não entendíamos o que ele efetivamente queria. Não sabíamos o que pretendia fazer com a massinha e os lápis. Então, ele pegou a massinha, fez uma, duas bolas e colocou na ponta de dois lápis de cor que estava sobre a mesa. Ficou mais calmo repetindo os movimentos de um baterista com as baquetas diante dos pratos, repetindo os movimentos no ar” (DIÁRIO DE CAMPO, 16-3-2015).

A professora havia narrado que, em seu primeiro dia, foi-lhe solicitado que ficasse com o aluno João, visto que não havia mais ninguém para apoiá-lo em sala de aula ou em outro espaço onde estivesse na escola. A professora ficou um pouco temerosa inicialmente porque ele estava chorando muito, mas, logo em seguida, foi conversando com ele e mostrando livros, revistas, objetos, porém ele só se acalmou quando ela deu o que ele pedia, massinha amarela e dois lápis de escrever. Naquele momento, parecia que João estava nos convidando a conhecê-lo, saber sobre as suas preferências. Esse foi um ponto de partida para o grupo de professores, a pedagoga e a pesquisadora pensarem o trabalho pedagógico com ele e descobrir outros interesses, mas com o cuidado de não apenas reafirmar o que o aluno já sabia e sim procurando propiciar as condições necessárias para a apropriação de novos conhecimentos (PADILHA, 2000; EFFGEN, 2017).

Quando a estagiária chegou à escola para acompanhar a turma do 1º ano B, João ainda não dava conta de ficar na sala regular por muito tempo e não aceitava as propostas de atividades planejadas pela equipe e pesquisadora. Chorava e pedia o

tempo todo os lápis e a massa de modelar, porém, a família já estava cobrando a sistematização do trabalho pedagógico para o aluno, ou seja, o plano de trabalho, as atividades de leitura e escrita, o dever de casa.

Em sala de aula, as coisas não estavam caminhando muito bem em relação às atividades desenvolvidas com a participação de João, conforme o olhar da professora regente, Ivete. Em vários momentos, observamos que ela não via possibilidades de aprendizado do aluno junto com a turma, devido às suas peculiaridades (instrumento imaginário de bateria e CDs), indicando que ele precisava de um acompanhamento mais específico fora da sala de aula. Sugerimos à professora que tentasse identificar o que João demonstrava conhecer, bem como a necessidade de ele aprender coisas novas. O foco do autismo poderia levar a uma perspectiva do modelo médico psicológico de “cura” para que a apropriação do conhecimento acontecesse:

[...] os limites do modelo médico psicológico no processo educativo estão em tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive (GARCIA, 2006, p. 301).

Discutíamos com a professora uma perspectiva educativa que não priorizasse a simples adaptação de João a alguns comportamentos adequados na escola, mas em que ele pudesse avançar na participação cultural, investindo no que ele poderia fazer sozinho posteriormente, já que “[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos [ou de outras crianças mais experientes] poderá fazer amanhã por si só” (VIGOTSKI, 2010, p. 113).

Quanto a **Marcos e Guilherme**, no primeiro mês de aula, ficavam apenas com a professora regente que, de certa forma, conseguia organizar a turma para realizar as atividades. Suas ações favoreciam a participação desses alunos juntamente com os outros, apesar de observarmos que Guilherme demandava um apoio maior na sala de aula, por isso consideraremos de que forma eram organizadas as atividades.

No início do primeiro trimestre, a falta de apoio na sala de aula dificultava as ações planejadas pela professora para serem desenvolvidas com a turma e com os alunos com autismo, sobretudo com Guilherme, que ainda não conseguia se organizar para realizar as atividades sozinho, permanecia na sala, mas não conseguia acompanhar

as tarefas indicadas para a turma. Segundo a professora regente, quando “[...] não tinha a estagiária para a turma, eu tinha muita dificuldade, porque se, não tiver uma pessoa ali do lado dele, estimulando ele e tentando relacionar... Na maioria das vezes ele não conseguia acompanhar a aula” (LAURA, professora regente, 19-11-2015).

Um relato nos ajuda a compreender como era a prática pedagógica da professora Laura. Ela conta o que aconteceu enquanto eles estudavam sobre a pirâmide alimentar:

“A atividade indicada foi pintar as gravuras na folha em que estava uma pirâmide alimentar e, ao orientar os alunos, a professora Laura perguntou:

– Posso pintar a alface de marrom?

Os alunos responderam:

– Não!

– Posso pintar o pão de roxo?

Novamente os alunos falaram em coro:

– Não!

E ela caminhava pela sala entre as fileiras organizadas com as carteiras em duplas olhando como cada aluno estava pintando seus desenhos. Guilherme estava pintando as gravuras com a ajuda da estagiária. Nesse ínterim, Marcos havia chamado a estagiária para ajudá-lo porque não estava entendendo a figura que representava a manteiga no topo da pirâmide. A estagiária aproximou-se dele e falou qual era a gravura e ele prosseguiu pintando, organizado, usando as cores correspondentes ao alimento e, em alguns momentos, ele parava à frente da folha e balançava suas mãos e o tronco. Repetiu esse gesto três vezes durante a atividade que durou cerca de 30 minutos. [...] quando o aluno foi mostrar a atividade na mesa da professora, ela notou que ele não havia pintado todas as figuras e disse:

– Ainda tem espaço em branco nas figuras, volta lá e pinta com capricho.

O aluno retornou para sua cadeira e pintou a atividade. Ele havia sido o primeiro a terminar (DIÁRIO DE CAMPO, 14-8-2015).

O caminhar da professora entre as fileiras trazia segurança para os alunos, pois ela não estava vigiando quem estava realizando a tarefa, mas orientando a forma como eles poderiam fazer, ensinando as diferenças entre os alimentos, ouvindo a opinião dos alunos e acompanhando a maneira como eles iam desenvolvendo a atividade, oral e de pintura. Notamos que a participação de Marcos foi valorizada. Ela já havia

comentado em outro momento que havia notado certa obsessão da criança por ser o primeiro a terminar as atividades. Apesar de não ficar tão nítido nesse episódio, tanto a professora quanto a estagiária já estavam preocupadas com esse fato, pois estávamos caminhando para o terceiro trimestre e ele estava querendo fazer rápido o dever, mas sem se preocupar com a realização adequada de toda a atividade.

Notamos no relato que a professora estava preocupada em ensinar às crianças a pintar os alimentos nas cores “certas”, como se houvesse uma única forma de representar a cor de um pão, por exemplo. Na realidade, o mesmo pão pode ter cores diferentes, dependendo dos ingredientes usados para fazê-lo ou do seu estado de decomposição, o que não foi explicado pela professora.

A aula era dialogada na turma, os alunos conversavam em dupla ou em grupos menores, ora a sala toda era um grupo único. Essa forma de conduzir a aula mostrava que essa professora buscava maneiras diferenciadas de organizar a sala para trabalhar o conteúdo com os alunos. Mas como os alunos com autismo estavam nesse processo? Até que ponto podemos dizer que eles efetivamente estavam se apropriando dos conhecimentos trabalhados pela professora na turma? O que mais era necessário ser feito para que eles pudessem compartilhar desses conhecimentos? O que era novo para os alunos com autismo? Vigotski (2001, p. 223) nos esclarece que “[...] o ensino pode não se limitar a buscar o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações”. Afirma ainda que “[...] a instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo” (p. 243).

Reconhecemos que executar propostas de atividades simplificadas e descontextualizadas se contrapõe aos postulados de Vigotski (1997) que enfatiza a necessidade de usar caminhos alternativos e formas especiais de desenvolvimento quando não for possível usar vias diretas, a fim de promover a participação da criança e desenvolver outros modos de significar o mundo, conforme discutimos em capítulos anteriores. A pedagoga percebia que a prática educativa realizada se diferenciava das atividades desenvolvidas nas outras turmas pela organização e sistematização, mas precisávamos analisar e avançar em relação à continuidade

dos assuntos abordados, aos contextos, às inter-relações dos conteúdos e à participação dos alunos com autismo nas atividades.

Conforme destacado, a irregularidade do planejamento possivelmente estava se refletindo na prática pedagógica da professora Laura, pois, muitas vezes, por estar uma semana sem planejar, ela acompanhava o plano de ensino mas não conseguia se preparar para trabalhar o conteúdo. Usava sua vivência de professora para pensar as ações, porém mostrava-se incomodada com essa situação.

Além do planejamento e do desenvolvimento das atividades, observados inicialmente na escola, outro ponto que chamou nossa atenção foi a forma como a **avaliação** da aprendizagem era proposta no caso dos alunos com autismo (e de outros alunos com deficiência). Entendemos que a “[...] avaliação é um momento do processo formativo que não pode ser pensada em modo distinto daquele como concebemos todo o percurso” (BAPTISTA, 2012, p.18). Faz parte de um processo que precisa ser acompanhado com registros, sistematização, diálogo, marcas e pistas da apropriação do conhecimento. Drago, Rodrigues e Dias (2017, p. 206) contribuem com essa discussão, quando propõem como modelo de processo avaliativo democrático e inclusivo, aquele que:

[...] se constitui em: elemento integrador entre aprendizagem e ensino; conjunto de ações para que o aluno aprenda melhor; conjunto de práticas que busca obter informações sobre o que e como foi aprendido; elemento de reflexão contínua para o professor e a escola sobre a prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades futuras; processo que ocorre durante toda a ação de ensino e aprendizagem, e não apenas momentos específicos.

A professora Laura tinha um caderno de avaliação onde anotava registros sistemáticos das atividades, participação e desenvolvimento dos alunos que estudavam no primeiro ano A. Não havia momento específico para avaliação com data, hora e atividade determinada, mas havia uma intencionalidade em acompanhar cada aluno. Ela sabia quais eram os desafios, as potencialidades e os ajustes necessários para que os alunos acompanhassem a aula.

Já com relação à professora Ivete, não tivemos acesso à sua forma de avaliação do processo, pois ela deixou o estudo logo no começo. No entanto, conseguimos uma pista sobre seu modo de avaliar a partir da forma como falou de João em um Conselho de Classe do primeiro trimestre. O relato a seguir mostra que avaliar o

aluno era uma atividade dificultada devido ao fato de os objetivos de ensino não estarem claros para a professora.

“O Pré-Conselho⁷¹ havia sido realizado na semana anterior. A professora Ivete, do 1º B, disse que a turma é tranquila, carinhosa, respeitosa, esforçada e assídua. Não comentou sobre João no momento do Conselho. No final, chamou Ângela, professora de Educação Especial e pediu ajuda para avaliar João. De acordo com a professora Ivete, o certo seria colocar ‘Objetivo não alcançado’ em todos os pontos avaliados no primeiro trimestre. Ângela discordou de a avaliação ser feita desse modo e perguntou em que ela iria se basear para avaliá-lo daquela forma. Eu me aproximei das duas, ouvi o diálogo e dei minha opinião explicando que o mais apropriado seria avaliar somente o que foi trabalhado com o aluno. Elas trocaram olhares, ficaram caladas durante um tempo para pensar o que realmente haviam ensinado a ele. Sem uma resposta, insisti que deveriam avaliar o aluno naquele trimestre, a partir do que conheciam dele. E novamente o silêncio ocupou a sala. Então Ângela disse: Ele conhece as letras, escreve o nome dele, conhece os números, tem várias atividades que fiz com ele, ele sabe muito. A professora Ivete, então, senta comigo e com Ângela para preencher a avaliação, em sua maioria como ‘Objetivo não trabalhado’, uma vez que não foram trabalhados diretamente na sala de aula por ela” (DIÁRIO DE CAMPO, 25-5-2015).

Nessa escola era usada uma ficha de avaliação (ANEXO 1)⁷² com os objetivos para a turma e a professora atribuía conceito Objetivo alcançado (OA), Objetivo parcialmente alcançado (PA), Objetivo não alcançado (NA) e Objetivo não trabalhado (NT). Essa ficha era usada para avaliar os alunos a cada trimestre letivo. As professoras preenchiam tal ficha para cada aluno. Essa era uma prática realizada antes do Pré-Conselho.

Mas nos perguntamos: será que essa é a melhor forma de avaliar? E o aluno João, como seria avaliado, levando em consideração suas resistências e peculiaridades em permanecer na sala e realizar as atividades propostas para o grupo?

No caso de Guilherme, por não conseguir fazer parte das atividades com autonomia, sua avaliação também precisaria estar adequada, considerando a participação da estagiária na leitura e a explicação do enunciado, repetidamente retomando o objetivo da atividade. Esses pontos estavam destacados no caderno de acompanhamento da professora. Para Marcos, parecia que realmente não havia

⁷¹ Durante o Pré-Conselho os professores refletiam sobre a prática pedagógica que estavam desenvolvendo e relatavam sobre a participação, a assiduidade e o desempenho dos alunos nas avaliações propostas.

⁷² Essa ficha de avaliação era indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Serra. Contava com os objetivos que deveriam ser trabalhados com a turma em cada trimestre.

necessidade de adequação da avaliação, pois ele acompanhava a turma na realização das atividades.

Entretanto, no caso de João, essa forma de avaliação fazia muita diferença na vida estudantil do aluno. Poderia ficar registrado que ele não atingiu nenhum objetivo trabalhado com a turma do primeiro ano naquele trimestre. Considerar que o aluno não atingiu nenhum objetivo era dizer que ele estava na escola no primeiro trimestre todo sem aprender nada. Mas, afinal, o que João aprendeu naquele trimestre? Para Ângela, os conhecimentos demonstrados por ele faziam parte dos apropriados na educação infantil, momento anterior ao ensino fundamental. Os avanços em relação ao vínculo estabelecido com o outro e a forma como passou a mostrar suas preferências a partir da linguagem precisavam ser considerados nesse processo avaliativo.

Apesar de a avaliação da aprendizagem ser um instrumento utilizado na escola, precisamos estar atentos aos efeitos que tal processo pode causar na vida acadêmica e social dos alunos. Entendemos que a avaliação, no caso dos alunos com autismo, assim como de qualquer criança, precisa ter por finalidade fornecer condições para o desenvolvimento do aluno nos variados campos da constituição do humana, como: as linguagens, o pensamento lógico-matemático, as relações sociais e naturais, a identidade. Discorrendo sobre a avaliação, Beyer (2013, p. 98) esclarece que:

Com frequência as práticas de avaliação são parciais, considerando exclusivamente o aluno, não incluindo na análise dos fatores atrelados ao desempenho discente bom ou ruim a consideração da função docente (o professor teve um bom desempenho ao ensinar), as circunstâncias do ambiente escolar, os recursos de ensino disponibilizados, etc. Nesse sentido, a competência do aluno pode estar ofuscada ou bloqueada por fatores que extrapolam o âmbito individual.

No relato sobre o Conselho de Classe, notamos que a professora Ivete estava preocupada em avaliar o aluno, considerando que sua condição de criança com autismo não lhe possibilitaria aprender. Sentiu dificuldade em avaliar a aprendizagem do aluno principalmente porque não sabia o que ele já conhecia. Suas propostas de atividades eram as mesmas da turma, mas ela não costumava acompanhá-lo com frequência na realização dessas tarefas: o que ocorria na maioria das vezes com a ajuda de outra pessoa: estagiária, professora de Educação Especial e pesquisadora.

Foi necessário conversar com as professoras, a equipe gestora, a professora de Educação Especial sobre o que havia sido realizado no primeiro trimestre e quais ações seriam necessárias para que fossem construídas práticas pedagógicas propícias à aprendizagem dos alunos com autismo, principalmente João e Guilherme. Nesse sentido, a avaliação, como é apontada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11), contribui para essa discussão:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Corroboramos o pensamento de Drago, Rodrigues e Dias (2017, p. 205), quando compactuam com a concepção de avaliação compreendida “[...] como um processo amplo, baseado em objetivos claros, sem fins punitivos, dotado de uma postura democrática, isto é, um processo em que o estudante seja instigado a buscar, a desafiar-se, a desenvolver sua curiosidade”. No entanto, sem retirar a responsabilidade pedagógica do professor diante do ensino e aprendizado, a prática avaliativa envolve ainda a compreensão de que os sujeitos, no processo ensino-aprendizagem, precisam da interação com o outro para mediar aprendizagens, o que permitem avanços no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SOUZA, 2015).

Os princípios da pesquisa-ação que contribuíram para esse momento do estudo foram: escuta atenta, planejamento das ações, avaliação do processo e os novos encaminhamentos. Segundo Barbier (2004), existem quatro temáticas centrais na pesquisa-ação: a) identificação da situação-problema e a contratualização; b) o planejamento e a realização em espiral; c) as técnicas de pesquisa-ação d) a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados em que nos embasamos para realizar o estudo na Escola Novo Horizonte.

Esse mesmo autor pressupõe o pesquisador como participante, inserido no contexto que se propõe estudar. Nosso interesse não era verificar algo, mas transformar. Era preciso, então, haver interação entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, pois o processo de pesquisa foi realizado com momentos de escuta, avaliações e

discussões no grupo. Segundo Barbier, (2004, p. 111), um processo é uma “[...] rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberto à mudança”.

Nos diálogos com os professores e profissionais da escola, as entrevistas e o registro, em diário de campo de situações observadas durante a pesquisa na escola possibilitaram fazermos um mapeamento de como estavam sendo realizados os planejamento para as aulas, o desenvolvimento das atividades e a avaliação da aprendizagem nas turmas do 1º ano A e B. Conhecer a escola, os professores, os alunos e algumas práticas desenvolvidas foi fundamental no primeiro momento do estudo, mas, precisávamos avançar na construção de novas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com autismo nessas turmas. Para isso o movimento da pesquisa-ação trouxe a sua contribuição.

5.2 O MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: CAMINHOS QUE FAVORECEM O ENVOLVIMENTO E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

O nosso estudo teve como ponto de partida, no movimento da pesquisa-ação, as demandas levantadas pelo grupo de professores e profissionais da escola, principalmente, no momento inicial da pesquisa. Notamos que havia interesse em responder às seguintes questões: como desenvolver um trabalho pedagógico pensando a educação numa perspectiva inclusiva? Quais são as ações necessárias para que o aluno atendido pela Educação Especial e os outros se apropriem dos conhecimentos escolares? De que forma o grupo pode se organizar para atender às demandas desses alunos?

Essas questões levaram o grupo a refletir sobre a necessidade de estudos mais específicos sobre a Educação Especial e sobre as práticas pedagógicas, num movimento de compreensão e de explicação de sua prática por eles mesmos, com o intuito de aperfeiçoar seu trabalho, desenvolvendo uma ação transformadora (BARBIER, 2004). Permitiram também maior atenção e cuidado com as

[...] propostas de ensino simplificadas, de pouca relevância para os alunos, e nas quais não se avança na direção de ultrapassar o nível já consolidado

de desenvolvimento e para caminhar em direção às possibilidades que tem o ensino de ir adiante do desenvolvimento atual (PADILHA, 2004, p. 93).

A seguir, analisaremos dois eixos de trabalhos pensados e desenvolvidos com o conjunto de profissionais da escola: a formação⁷³ e alguns aspectos da prática pedagógica na sala de aula e em outros espaços educativos, que podem favorecer o envolvimento e a participação da criança com autismo na dinâmica educativa desenvolvida com a sua turma.

5.2.1 A pesquisa-ação e o movimento de formação dos profissionais

O levantamento dos estudos apresentados no Capítulo 2 nos permite salientar que a entrada dos alunos com deficiências, síndromes, transtornos na escola causa angústia, dúvida, ansiedade, medo, devido às suas peculiaridades (ANJOS, 2013; SANTOS, 2012; VASQUES, 2008; CHIOTE, 2011; CORREIA, 2012; FREITAS, 2011). Essa também era a realidade da Escola Novo Horizonte. As dúvidas quanto ao que poderia ser realizado no ato educativo com os alunos com autismo pareciam congelar as ações.

Na opinião de alguns profissionais, foi difícil identificar o que o aluno já sabia, principalmente no caso de João, e essa situação, muitas vezes, levava-os a “não saber mais o que fazer”, por onde começar e o que poderia contribuir para que ele se envolvesse em alguma atividade na escola, conforme o relato a seguir:

“Todos os alunos já haviam se encaminhado para as salas de aula. João ficou no pátio segurando o portão, chorando e chamando por sua mãe. Quando perguntávamos o que ele queria, repetia: ‘Cadê a mamãe? Cadê a mamãe? Cadê a mamãe? Cadê a mamãe? Cadê a mamãe?’ A professora de Educação Especial passou por ele, chamou-o para ir com ela para a sala, mas ele não parava de chorar e chamar por sua mãe o tempo todo. A coordenadora da escola também tentou ajudar, mas parecia que ele não estava compreendendo o que elas diziam, ou não queria ir para a sala, ou apenas queria estar com a sua mãe mais um pouco. Não sabíamos mais o que fazer. Naquele momento não conseguíamos compreender ainda o que estava acontecendo com João. Muitas hipóteses eram levantadas pela equipe gestora, professora de Educação Especial, estagiária e por mim. Chegamos à primeira conclusão: ele precisaria de mais tempo do que os outros para conhecer a escola e se adaptar a ela. A equipe gestora achava importante rever as práticas da

⁷³ Chamaremos essa prática de *momento de estudo em grupo*, pois entendemos que a formação continuada requer uma maior preparação e tempo de estudo/participação do grupo.

escola em relação ao processo de inclusão. E eu dizia que nós também precisaríamos de mais tempo para conhecê-lo” (DIÁRIO DE CAMPO, 23-3-15).

Como lidar com essa situação? Um aluno que permanecia no portão da escola sem querer entrar em nenhum espaço, nem respondia ao que lhe era perguntado, queria estar com sua mãe. Identificar conhecimentos anteriores era essencial para “rever as práticas” no ponto de vista dos profissionais daquela instituição. Os desafios, as tensões e os medos identificados diante da inclusão muitas vezes eram gerados “[...] por não saberem como lidar com a criança com deficiência” (ANJOS, 2013, p.129). Os professores apontavam a necessidade de preparação da escola diante das matrículas de alunos com autismo. Na verdade, alguns casos demandavam mais atenção do que outros. Para o grupo, era preciso estudar para trabalhar com um número considerado grande de alunos matriculados naquele ano com necessidades educativas especiais por deficiência e transtorno.

Assim, a formação de professores foi um dos primeiros desafios apontados pela escola diante da matrícula de alunos com autismo. O estudo de Chiote (2011) também focalizou esta angústia de o professor não saber o que fazer diante do aluno com o diagnóstico de autismo em sua turma; ponto também discutido por Anjos (2013, p.125) que destaca a fala dos professores reafirmando que os profissionais e a escola não estão preparados para receber alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que problematiza:

O que é estar preparado? Será que estamos preparados para a morte? Será que estamos preparados para ter um filho com deficiência? Podemos concordar que não fomos preparados para certas questões, mas o que está em jogo é a rejeição que se coloca como uma barreira ao estranho, que traz medo e insegurança. Temos dificuldade em lidar com o novo, pois nos incomoda e traz inquietude (ANJOS, 2013, p. 125).

Essas questões nos levam a outras: o que nos prepara para sermos professores? Para sermos professores de alunos com autismo, há diferenças significativas? Será que nos preparamos para ser professores de crianças com e sem deficiência?

O movimento da pesquisa-ação apontava a necessidade de **formação** para o grupo. Todos os participantes da pesquisa se queixavam da falta de conhecimento para lidar com o aluno com autismo. No entanto, questionávamos sobre a formação: qual formato, qual horário, com quem, sobre quais assuntos? Reconhecemos a necessidade de uma formação continuada em contexto que considere a diversidade

de circunstâncias que “[...] constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, [...] criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam” (JESUS; EFFGEN, 2012, p.17).

Porém, consideramos que essa questão é anterior ao chão da escola. Em sua formação inicial, seria importante que o professor tivesse uma preparação mais sólida para lidar com questões referentes à diversidade de modo geral. Uma formação que lhe permitisse sentir-se mais seguro para trabalhar com as diversas especificidades encontradas na escola. Sobre esse assunto, Baptista (2012) afirma que é uma discussão com muitas incoerências: primeiro os documentos legais indicam que a escolarização das crianças com deficiência deve ocorrer em todos os níveis de ensino; no entanto, ainda encontramos um ensino frágil da área de conhecimento da Educação Especial no ensino superior nos diferentes cursos de licenciatura no Brasil. Esclarece o autor:

[...] considero tímido o debate acerca da necessidade de atenção dirigida à formação inicial de professores, em todos os níveis, no sentido de um acesso ao conhecimento da Educação Especial e dos processos de inclusão escolar. Este continua sendo um dos grandes desafios da área da Educação Especial no Brasil (BAPTISTA, 2012, p. 20).

A preparação dos profissionais da educação para desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às peculiaridades dos alunos acompanhados pela Educação Especial deveria acontecer, de forma consistente, já a partir da formação inicial. Essa discussão tem sido pauta em diferentes documentos que subsidiam a organização dos cursos de formação de professores, como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) se aplicam à formação inicial para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Essas Diretrizes estabelecem que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para exercer funções de magistério e que as atividades docentes compreendem

participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, estando o egresso apto a:

[...] I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...] (BRASIL, 2006, p. 2, grifos nosso).

No entanto, percebemos que parte dos egressos parece não estar apta para atuar com a ética e o compromisso esperados quando se trata do trabalho pedagógico com pessoas com autismo, pois as oportunidades de contato, problematização, reflexão e aprendizado sobre esse tema, muitas vezes, são dadas no momento em que os graduandos iniciam as atividades de apoio nas escolas, como no caso do estágio não obrigatório. Então, a responsabilidade de formar para o trabalho com/na diversidade (“necessidades especiais”) envolve esforço, compromisso, planejamento, sistematização, estudo e conhecimento por parte do futuro professor.

Nesse documento que regulamenta o Curso de Pedagogia, fica nítido que a Educação Especial é vista de forma secundária, pois não é efetivamente considerada como uma modalidade de ensino e limita-se a uma forma complementar do conhecimento (MIRANDA, 2012).

Ainda sobre esse assunto, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, no Capítulo I das disposições gerais, em seu art. 3º, enuncia que a formação inicial e continuada se destina, respectivamente,

[...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, Educação Especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p.1-2).

Nessa breve retomada de documentos oficiais que normatizam a formação inicial de professores, observamos a previsão de conhecimentos da área da Educação Especial nos cursos de licenciatura.

No entanto, as professoras participantes de nossa pesquisa reconheciam as limitações no que se refere à formação inicial quanto ao estudo sobre a Educação Especial. Por isso, sentiam necessidade de estudar sobre essa área, principalmente o autismo, reconhecendo que o interesse, o questionamento e a reflexão sobre o assunto é fundamental para mudar as ações em suas práticas na sala de aula.

Por outro lado, queixavam-se da falta de tempo para tal estudo mais aprofundado e ressaltavam que a maneira como o processo de inclusão ocorreu dificultou a preparação dos profissionais: “imposta de cima para baixo”, não permitindo ao professor tempo para estudar, como observamos na resposta da professora de Arte, Sandra, quando questionada: “Como vê o processo de inclusão do aluno com autismo no ensino comum?”:

[...] eu percebo é que isso, esse processo de inclusão veio de cima para baixo. Então, assim, como veio lá de cima pra cá, os professores não tiveram ainda... Quem não tem interesse principalmente, né? Tempo para estudar sobre o assunto. Porque as crianças têm todos os direitos que as outras crianças têm. [...] eu vejo que muitos professores ainda estão perdidos nesse processo de inclusão. Eles acham que inclusão é colocar o aluno ali na sala de aula para se sociabilizar e, na realidade, não é isso (SANDRA, professora de Arte, 18-11-2015).

Ainda que a inserção de alunos público-alvo da Educação Especial tenha sido implementada sem uma preparação inicial mais consistente dos docentes da educação básica, entendemos que esse é um argumento frágil para que o professor não se proponha a desenvolver uma prática educativa que vise a propiciar a apropriação de conhecimentos por todos os alunos. Com essa afirmação, não estamos desconsiderando as condições de atuação e a valorização profissional, fundamentais para a realização de um trabalho que favoreça a apropriação de conhecimento por todas as crianças. Entretanto, o debate em torno da educação na perspectiva inclusiva já ultrapassou duas décadas. São vários os estudos que vêm apontando os desafios e possibilidades da inclusão (VASQUES, 2008; ALVES, 2009; BOSA, 2002; CHIOTE, 2011; FREITAS, 2011; SANTOS, 2012; GONRING, 2014; EFFGEN, 2017). Conforme já discutimos no Capítulo 2, especificamente sobre autismo, há um aumento considerável de pesquisas no campo acadêmico. Ainda que insuficientes, algumas ações de apoio ao trabalho dos profissionais também têm

sido implementadas pelo Estado, porém a precariedade da formação e a resistência de alguns profissionais em trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial por vezes impede o desenvolvimento de ações possíveis na escola.

Oliveira (2017) faz uma análise sobre o trabalho educativo voltado para alunos com deficiência, apontando os desafios vividos na escola diante do movimento de inclusão. Destaca a infraestrutura, os recursos materiais e equipamentos, o quantitativo de formação adequada de profissionais para atuar de acordo com as demandas específicas dos alunos acompanhados pela Educação Especial, as condições de trabalho dos professores, entre outros aspectos que permeiam a escolarização em uma perspectiva inclusiva.⁷⁴ Deixa claro em seu estudo que:

Apoiada em acordos internacionais, a legislação institui a obrigatoriedade do atendimento aos alunos da Educação Especial e define o que são e como devem ocorrer a educação na sala comum e o atendimento especializado a esses sujeitos. Destina ainda materiais e equipamentos para salas de recursos multifuncionais, cria cargos, explicita funções de profissionais especializados para atuar com esses alunos e também organiza e financia programas de formação continuada para os profissionais da escola. Entretanto, **o ordenamento legal, os programas e as ações empreendidos estão longe de propiciar as condições favoráveis ao aprendizado das crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na classe comum** (OLIVEIRA, 2017, p. 242, grifos nosso).

Quais seriam essas condições favoráveis ao aprendizado, que permitem ao aluno se apropriar dos conhecimentos ensinados na escola? Elas dizem respeito à gestão escolar, ao trabalho colaborativo, às adaptações curriculares, à mediação pedagógica e às possibilidades diferenciadas de avaliação, dentre outras (OLIVEIRA, 2017).

Nesse contexto, outra professora alerta que precisamos de muita cautela para chamar a escola de inclusiva, pois, em muitos momentos, a maneira como ela está organizada para atender aos alunos acompanhados pela Educação Especial não favorece a participação deles nas atividades pedagógicas junto com o grupo. Também reconhece que cada aluno é único e que a escola precisa estar preparada para receber os alunos mais comprometidos em relação à deficiência, mobilidade e participação social, conforme descrito na fala que segue:

⁷⁴ Mais informações sobre os desafios apontados por Oliveira (2017) podem ser encontradas nos estudos de Padilha e Oliveira (2013), Garcia (2008), Kassab, Arruda e Benatti (2009).

[...] outros que têm problema de aprendizado ou de locomoção, ou de se relacionar, eu acho que é favorável, mas não é só também colocar a criança na escola. Tem que ter uma preparação dos profissionais, do ambiente, da sala, até dos colegas que vão tá estudando junto para a gente explicar, para não achar que é aquilo também, que aquela criança é um extraterrestre não sei. Ele é um ser que tá na comunidade como a gente, que vai participar, então ele tem que interagir, então tem que ter uma preparação da comunidade escolar como um todo, eu acho (LAURA, professora regente, 19-11-2015).

Esse processo formativo requer participação dos profissionais da escola e sistematização das ações por eles elaboradas de acordo com as demandas. É uma conquista do grupo, momento em que a comunidade escolar (diretor, professores, alunos, pais, servidores, dentre outros), diante de uma demanda que exige maior atenção, acompanhamento, dedicação e investimento, não deve ser indiferente diante da possibilidade de transformação da escola em espaço inclusivo (ALVES, 2009; COTONHOTO, 2014; CORREIA, 2014).

O texto das legislações tem avançado na indicação dessa necessidade, conforme destacamos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando aponta que:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 13).

Porém, como estamos discutindo, esse discurso ainda não tem se materializado em práticas profícuas em todas as escolas brasileiras, levando-nos a indagar se a formação inicial e continuada, conforme está posta (muitas vezes aligeiradas), tem contribuído para apropriação de conhecimentos específicos sobre Educação Especial, a ponto de possibilitar a atuação do professor de Educação Especial nas atividades das quais ele é responsável na escola (GARCIA, 2013; KASSAR, 2014).

Constatamos, na escola participante da pesquisa, que as duas estagiárias consideravam problemático o ensino sobre Educação Inclusiva e Educação Especial especificamente em relação ao tema autismo em suas formações, visto que a grade curricular destinava pouco tempo para essas disciplinas. O que elas sabiam sobre

autismo fazia parte do conhecimento circulado na mídia e as informações encontradas na experiência vivida na escola, conforme os seguintes relatos:

Olha, para ser sincera, tudo que eu sei eu aprendi aqui, na escola, no momento em que eu conheci ele. Para mim era... Eu não tinha nem noção do que seria, e aqui que eu fui começar a ter uma noção de que existem os graus de autismo, o que cada um representa, como cada um age, como a gente tem que trabalhar, que tem que ser abordado de forma diferente, porém é uma criança que a gente tem que tratar como criança também (JÚLIA, estagiária, 19/11/2015)

Quando eu li no papel e, depois, cheguei na escola, vi que é muito diferente. Essas crianças com autismo são normais. Dá um pouco de medo assim, quando você estuda, mas quando você se depara, assim, com esse tipo de criança, você vê que são tão amáveis! Que eles merecem toda atenção como qualquer outro tipo de criança. Ele só é diferente (MARIA, estagiária, 30-10-2015).

Oliveira e Pinto (2011) discutem sobre as contribuições do estágio extracurricular para a formação em Educação Especial para graduandos em Pedagogia. Constataram que, de modo geral, em relação ao município de Vitória/ES, quando o estagiário chega à escola, é direcionado para o trabalho com Educação Especial e, em muitos casos, é visto como o responsável pela criança, como “seu professor”. Muitas vezes, é o único em contato com o aluno. “Planeja” as propostas de atividades para ele, mesmo sem uma preparação adequada, não sendo essa sua função na escola. Segundo essas autoras, ainda que se tenha uma disciplina específica sobre Educação Especial, na proposta curricular do Curso de Pedagogia, isso não tem se mostrado suficiente para preparar o professor para assumir a educação da pessoa com deficiência na escola.

Consideramos que a formação é um processo que não finda. Sempre estamos aprendendo e ensinando a partir de novas experiências, mas entendemos que a formação sobre Educação Especial é necessária, independentemente do curso de licenciatura cursado. Tratando-se do Curso de Pedagogia, essa necessidade fica mais explícita, pela realização de estudos que possam colaborar na compreensão dos alunos acompanhados pela Educação Especial e no planejamento das atividades pedagógicas na escola.

Porém, de maneira a complementar e potencializar a ação educativa na escola, ainda é necessário estabelecer, no espaço escolar, momentos de formação continuada, sobretudo a partir da aproximação de escolas e universidades, visando

à formação docente. Em muitos casos, esse encontro potencializa a formação daqueles que já exercem a docência e contribui com a formação inicial de profissionais pesquisadores em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, em contexto (JESUS, 2007). Essa prática de pesquisa e formação demanda conhecer o ambiente e gerar movimentos de mudanças que partirão da análise do grupo envolvido na formação.

Qual era a formação instituída no município para os professores que atuam na Educação Especial e os outros profissionais da escola? A professora de Educação Especial comentou que estava participando de uma formação proposta pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial, para os professores que atuavam na Educação Especial na educação infantil e no ensino fundamental.⁷⁵ Além da preocupação com a formação desses professores, também foram realizadas formações em serviço com pedagogos, professores regentes e estagiários, porém o relatório sobre essa ação não apresentou elementos suficientes para analisarmos essas propostas de formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Serra.

De certa forma, essa formação proposta pela Secretaria de Educação estava contribuindo para a mudança na forma de atuação da professora Ângela, que atuava na Educação Especial na Escola Novo Horizonte. Ela afirmou que estava se sentindo incomodada em relação à sua participação na elaboração de atividades junto com os professores regentes, conforme seu relato:

A formação dessa semana foi muito boa. A professora (referindo-se à formadora convidada) é muito engraçada, muito boa, falou que precisamos nos preparar bem para responder aos professores com que trabalhamos na escola. Estou incomodada, inquieta por não estar preparando atividades para os alunos (ÂNGELA, professora de Educação Especial, 6-5-2015).

Como mencionado, os profissionais da escola estavam cientes da necessidade de maior preparação para a prática educativa, tendo em vista o aumento das matrículas de alunos com autismo no ensino comum. Além desse público, havia também um grande número de alunos matriculados naquele ano com necessidades educativas

⁷⁵ Projeto elaborado pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Serra: ciclo reflexivo de formação continuada: (re)construindo práticas pedagógicas inclusivas pela via do trabalho colaborativo (SERRA, 2015).

especiais por deficiência e transtorno. Então, a coordenadora de turno nos procurou com um cronograma preenchido com datas para formação, dizendo:

“Precisamos da sua ajuda para organizar a formação dos professores [...], essa proposta saiu de uma reunião de equipe realizada na semana anterior, depois do horário. Escolhemos Educação Especial devido ao grande número de alunos com deficiência matriculados neste ano. Nos dois primeiros encontros, trataremos sobre assuntos específicos da escola: Regimento Interno e Plano de Ação. No terceiro, conseguimos um professor da Ufes para falar sobre a Educação Especial: acesso ao currículo. E, mais na metade do ano, vamos discutir o Projeto Político-Pedagógico. Os outros encontros podem ser sobre os alunos atendidos pela Educação Especial, principalmente sobre os casos que temos aqui. O que você acha?”
(COORDENADORA DE TURNO, Diário de campo, 30-3-2015).

Essa é outra possibilidade de pensar a formação quando o próprio grupo de professores e a equipe gestora organizam um cronograma de estudo que atenda às demandas da escola. Nessa proposta, a pesquisa-ação pode contribuir para ampliar os conhecimentos teóricos do professor e da equipe gestora e possibilitar o encaminhamento de problemas mais imediatos ou de situações-problema que poderão surgir como consequência do próprio desenvolvimento da prática educativa. Conversamos sobre os possíveis temas a serem abordados em uma longa tarde. Esse cronograma seria apresentado novamente aos professores, à pedagoga, às coordenadoras e ao diretor, a fim de ser aprovado pela maioria dos profissionais efetivos e contratados⁷⁶ que atuava naquela escola, os quais precisariam, também, ler antecipadamente os textos sobre o tema (Tabela 8).

⁷⁶ Não havia obrigatoriedade de participação dos professores contratados. O convite foi feito, mas eles não quiseram participar da formação, alegando que, fora do horário de trabalho, ficava muito cansativo para os estudos.

Tabela 8 – Cronograma de estudo com os profissionais da Escola Novo Horizonte

Data	Tema/responsável	Carga horária
3-2-2015	Regimento Interno (escola)	5h
4-2-2015	Plano de Ação (escola)	5h
24-4-2015	Educação Especial: acesso ao currículo (convidado da Universidade Federal do Espírito Santo)	3h
18-5-2015	Transtorno de conduta (pesquisadora)	2h
15-6-2015	Autismo (pesquisadora)	2h
20-7-2015	Projeto Político-Pedagógico (convidado da Secretaria Municipal de Educação de Serra)	5h
21-7-2015	Projeto Político-Pedagógico (convidado da Secretaria Municipal de Educação de Serra)	5h
17-8-2015	Deficiência intelectual (pesquisadora)	2h
19-10-2015	Legislação da Educação Inclusiva (pesquisadora)	2h
TOTAL		31 horas

Fonte: Escola Municipal de Ensino fundamental Novo Horizonte 2015.

Após aprovação do cronograma e assumido o compromisso com a leitura, cerca de dez profissionais aceitaram participar do momento de estudo. A cada encontro, separávamos os materiais de apoio, os quais envolviam artigos acadêmicos de periódicos da área da educação e da Educação Especial, que eram reproduzidos em cópias pela coordenação da escola e distribuídos aos professores.

No segundo encontro, alguns profissionais inicialmente falaram sobre a impossibilidade de leitura de alguns textos que consideravam longos, um pouco mais de 20 páginas. Essa fala prejudicava a proposta dos estudos, uma vez que a leitura prévia era o princípio de aproximação para o tema e para o debate que ocorreria no encontro. Então, diante dessa questão, para destacarmos os pontos principais dos textos, fazíamos uma síntese para entregar aos professores ao final de cada encontro, o objetivo era registrar elementos que pudessem colaborar para eles pensarem a prática pedagógica com a diversidade encontrada na sala de aula.

Esse movimento de estudo foi discutido no grupo. Eles precisavam ler sobre o tema, mas as condições de trabalho nem sempre permitiam. Por exemplo, muitos profissionais que participavam da formação enfrentavam: dupla ou tripla jornada de trabalho; irregularidade nos planejamentos; pouco tempo destinado para o encontro de formação. Fazer uma síntese foi a maneira que encontramos para demonstrar de que forma eles poderiam se organizar para escrever os pontos que consideravam

principais. Como não conseguiam encontrar alternativas para registrar esses pontos, a cada encontro, havia um momento em que eles falavam sobre o que consideraram importante na discussão e de que forma poderiam pensar o cotidiano da sala de aula e da escola, a partir do que estava sendo discutido, permitindo “[...] aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (BARBIER, 2004, p. 57).

Nesses encontros de estudo, na perspectiva da pesquisa-ação, discutíamos com os professores participantes e a equipe gestora as demandas que estávamos acompanhando na escola. No encontro em que discutimos sobre o tema: “O aluno com autismo no ensino comum: desafios e possibilidades”, apresentamos estudos que destacam o processo de escolarização desses sujeitos e fizemos uma prévia sobre o que estávamos pesquisando na escola, os desafios e as ações já implementadas como possibilidades do trabalho pedagógico. Esse debate contou com a participação de professores que, mesmo sem ter aluno com autismo em suas turmas, puderam falar sobre suas experiências e o que estavam observando naquela escola. Para nossa satisfação, naquele momento, os professores já começaram a narrar mudanças significativas observadas no desenvolvimento dos alunos com autismo a partir da ação mediada pelo outro.

“O encontro iniciou conforme programado porque todos os professores chegaram pontualmente no horário marcado. Neste dia usamos a sala dos professores para estudar. Os slides estavam preparados e o data show apresentava uma chamada para o encontro. Como o tema era autismo, iniciei perguntando sobre as vivências dos professores com esses sujeitos, quem estava atualmente como professora de uma criança com autismo, quem já havia sido professora, os desafios haviam passado e quais possibilidades haviam construído. Nem todas as professoras ficaram à vontade para falar sobre as suas práticas, mas de um modo geral, todas já haviam tido contato com uma pessoa com autismo. Ouvi as professoras relatando sobre os desafios e anotei no diário de campo cada ponto destacado por elas (dificuldades em usar a fala articulada, birras, autoagressões, manias, gritos, choro). No decorrer dos relatos, elas também indicaram a insegurança em lidar com essa situação em uma sala de aula que não tem só esse aluno. O encontro foi dialogado. Usamos o texto de Silvia Ester Orrú, ‘Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas’ (ORRÚ, 2003), e as professoras demonstraram que, para aquele encontro, haviam lido o texto. Ao final, entreguei uma síntese para elas” (DIÁRIO DE CAMPO, 15-6-2015).

Esse foi o encontro mais esperado pelos participantes. Percebíamos, em suas falas, interesse em discutir sobre o autismo a partir de suas vivências. Inicialmente

analisamos o que chamamos de autismo e por que trabalhamos com a denominação “aluno com autismo”. Ressaltamos que essa expressão indica um sujeito em constituição, para além do autismo. Precisamos vê-lo, apesar do autismo que tem ali, sem achar que somente a síndrome constitui essa pessoa, esse aluno, esse ser humano.

O que foi discutido naquele encontro de estudo sobre autismo, no dia 15 de junho de 2015, parecia ecoar nos corredores e nas salas da escola, evidenciando o movimento potente da pesquisa-ação. Percebíamos que as professoras, a pedagoga e as coordenadoras estavam mais atentas à forma de intervenção com os alunos com autismo, apostando na possibilidade de aproximação. No encontro, discutimos sobre a aposta, a criação de vínculo, a forma como o aluno vai nos dando pistas sobre sua aprendizagem e desenvolvimento, o papel do adulto de significar as ações da criança para colaborar em sua apropriação do conhecimento e inserção cultural.

A pedagoga, após o encontro, disse que a escola realmente precisa melhorar na forma como vê o aluno com autismo. Afirmou que as ações precisam ser mais direcionadas para o trabalho pedagógico, apontando a necessidade de um investimento na relação com o aluno. Percebemos, no grupo de profissionais que participavam da formação, a cada encontro, um maior envolvimento na discussão e um retorno em relação ao que estava acontecendo na sala de aula nas semanas que sucediam os encontros. A reflexão do grupo, em relação à prática pedagógica construída naquela escola, mostrava que as ações poderiam ser diferentes para que os alunos com autismo verdadeiramente se beneficiassem por estarem matriculados na escola. Em outros encontros, afirmávamos sobre a importância de compreendermos que “[...] os alunos com deficiência precisam vivenciar o mesmo currículo que a turma, nossa aposta é que a mediação e as estratégias pedagógicas (bem como os objetivos) é que serão diferenciados quando houver necessidade” (EFFGEN, 2017, p. 193).

A escolha pela utilização da pesquisa-ação como metodologia de trabalho exigiu da pesquisadora um envolvimento efetivo com os participantes do estudo, o que requeria uma postura de escuta ativa, olhar atento, envolvimento e participação nas

elaborações das propostas. É nessa perspectiva que Barbier (2004, p. 14) afirma que:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo.

Paralelamente aos momentos de estudos, participávamos do trabalho de reformulação das práticas educativas nas salas de aula e em outros espaços educativos na escola, por meio do planejamento e da elaboração de atividades, conforme será apresentado mais adiante no texto. Então, a partir de conversas nas salas de aula, na sala de apoio,⁷⁷ na sala da pedagoga e na sala dos professores, identificamos a necessidade de atuar mais diretamente com os profissionais, com os pais e com os alunos, construindo ações que favorecessem a participação mais ativa de João, Marcos e Guilherme nas atividades propostas pelos professores e outros profissionais, em diferentes espaços.

Para Barbier (2004, p. 70-71),

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo 'participação' epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, 'actantes' na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária.

Os momentos de estudo foram essenciais, apesar de insuficientes, para desconstruirmos aquela impressão inicial de que trabalhar com aluno com deficiência somente seria possível a partir de uma abordagem dessa temática na formação inicial. Reconhecemos que esse estudo é fundamental, mas entendemos também que a inexistência dessa formação não pode impedir movimentos formativos na escola em prol do desenvolvimento de práticas inclusivas, bem como a luta por uma proposta consistente de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação. Conforme ressalta Baptista (2012, p. 16),

⁷⁷ A sala não era conhecida pelos profissionais como sala de recursos multifuncionais. Apesar de estar cadastrada no Ministério da Educação para receber os equipamentos referentes à sala de recurso do tipo I, desde 2012, no decorrer da pesquisa, ainda não havia recebido nenhum material para o trabalho naquele espaço. Escolhemos usar neste estudo o termo sala de apoio para designar o local de desenvolvimento das ações específicas da Educação Especial.

[...] muitas vezes ouvimos a frase 'não fui formado para isso', como se houvesse uma garantia de estabilidade na carreira docente que não existe em nenhum campo profissional. Imaginemos um dentista, formado há 20 anos e que não tenha se atualizado em relação às recentes demandas e às novas descobertas. Reflexão semelhante vale quando consideramos um contador, habituado às práticas de 1980 e atuando em 2012. Da engenharia ao comércio exterior, aqueles que não ressignificam suas capacidades estão fora. Essa lógica vale também para o professor.

Como discutimos em momentos anteriores, a educação é um direito de todos e, nesse contexto, “[...] a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas” (JESUS; EFFGEN, 2012, p.17).

Constatamos na escola participante que o discurso da falta de formação adequada e da informação específica trouxe grandes desafios para os participantes da pesquisa, diante do aluno com autismo (não desconsiderando as outras deficiências e especificidades encontradas na escola) nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Outra constatação é que, apesar da disposição da professora especialista na área de deficiência intelectual em acompanhar o processo de escolarização de João, sua prática inicialmente ainda estava limitada ao desenvolvimento de atividades descontextualizadas, ignorando o que acontecia em nível pedagógico na sala regular.

Apresentaremos, a seguir, separadamente, as ações planejadas pensando as peculiaridades de cada aluno, o que efetivamente contribuiu para que novas práticas pedagógicas fossem construídas para a participação dos alunos com autismo nas atividades propostas pelos professores.

5.2.2 A pesquisa-ação e a prática pedagógica em turmas do 1º ano: o aluno João

O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber, que se torna possível a partir da mediação pedagógica que se “[...] constitui num núcleo que congrega e mobiliza diferentes vetores que convergem para o aprendizado do aluno” (OLIVEIRA, 2017, p. 253). Como já discutimos, a escola brasileira (salvo poucas exceções) encontra-se desprovida de recursos adequados, tanto humanos

como materiais, para oferecer uma educação que contribua para a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos.

Anache (2001) e Bridi (2011) demarcam a importância de rever e atualizar conceitos, práticas e instrumentos avaliativos no trabalho pedagógico especializado. Drago (2013, p. 22) afirma que vivemos em uma época em que as crianças, os jovens e adultos demonstram estar desinteressados na/pela escola e que “[...] não podemos permanecer no erro de acharmos que o que fizemos está bom, ou que outros professores darão conta do recado no ano seguinte. [...] E o que temos feito?”

Discutindo à “o que temos feito”, serão enfocados alguns movimentos da pesquisa-ação que favoreceram o conhecimento mais aprofundado das crianças com autismo que foram foco deste estudo, as situações construídas que possibilitaram despertar/manter o interesse delas nas atividades individuais e as possibilidades educativas identificadas/desenvolvidas pelo grupo, pois a maneira como ensinamos pode colocar os alunos com autismo (e outros sem essa especificidade) em condições de aprender. Há muitos desafios envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, não podemos desconsiderar que cada aluno apresenta sua forma peculiar de ser, muitas vezes com implicações para o ensino. No entanto, as possíveis dificuldades no trato pedagógico podem ser consideradas como uma “[...] construção social, no sentido de que surgem e se intensificam na relação com os demais sujeitos da cena educativa. As dimensões dessas dificuldades devem assim ser avaliadas e a partir de uma compreensão contextualizada” (BAPTISTA, 2012, p. 15) em que poderemos justificar as mudanças necessárias no processo educativo.

Em relação ao aluno João, as demandas educativas, conforme já descrito, referiam-se, inicialmente, à resistência em permanecer na escola e entrar na sala de aula, ao forte apego a objetos que simbolizavam uma bateria e o choro constante pedindo para ir embora, o que dificultava sua aceitação a qualquer outra proposta feita pelas professoras, pesquisadora, equipe gestora e estagiária.

Para conhecer melhor a criança, reportamo-nos à família e à outra experiência educativa de João em espaços coletivos. Segundo informações da família, ele frequentou a educação infantil desde os dois anos de idade, interagia com as outras crianças e participava bem das aulas.

Já no ensino fundamental, o “[...] início foi muito difícil para João e para a escola. Ele chorava o tempo todo querendo sua mãe, querendo ir embora. Não ficava na sala de aula, ficava andando de um lado para o outro” (PEDAGOGA, diário de campo, 1-7-2015). João, por suas atitudes, parecia não querer fazer parte daquele grupo. Suas ações indicavam uma resistência em permanecer na sala de aula ou em outros espaços. Chorava muito, talvez porque o seu pedido de “ir para casa ficar com a mamãe” não fosse compreendido. Entendemos melhor esse comportamento conhecendo mais sobre o aluno. De acordo com a família, a criança nem sempre parecia estar disposta a ir à escola, “[...] iniciava o choro antes de sair de casa e quando chegava no portão continuava gritando por mim” (MÃE de João, 2-12-2015).

O aluno chegava e ficava no portão de entrada da escola pedindo para ir embora, chorando e reclamando muito. Tanto as coordenadoras quanto a pedagoga tentavam intervir naquela situação para que ele não ficasse gritando na frente da escola, situação que trazia desconforto para todos, inclusive para a criança, no entanto nem sempre os profissionais conseguiam acalmá-lo. Percebemos que a visão dos educadores era a de que o problema estava em João, ele não queria ir para a sala, ele ficava chorando, ele pedia para ir embora, conforme o relato a seguir:

“Estávamos em um planejamento com a professora de Educação Especial Ângela, a pedagoga e a professora regente, Ivete. A pedagoga fala sobre o comportamento de João naquela semana, afirmando que não dá para ficar assim [referindo-se aos choros e gritos do aluno no portão da escola]. Pergunta ao grupo: ‘O que vamos fazer?’ [balanço a cabeça concordando com a sua pergunta e aguardo a resposta do grupo].

Professora Ivete – Não sei o que fazer. Ele não para de chorar, não vai para a sala, tenho outros alunos para dar conta.

Professora Ângela – Ele precisa entrar na sala. Precisamos levá-lo para o grupo.

Pedagoga – Vamos pensar em como chamar a atenção dele. Quando chego perto e chamo, parece que ele me escuta, só não faz aquilo que peço. Fica no portão. Eu também tenho outras demandas.

Pesquisadora – Vocês identificaram que ele precisa sair do portão e ir para o grupo. Isso é um processo: precisamos entender que ele não quer entrar na escola porque é tudo muito novo para ele. Todos somos novos para ele, precisamos de mais tempo, paciência e investimento na relação de aproximação.

Pedagoga – Eu usei uma fotos do aluno em atividades em outra escola que deu muito certo!

Pesquisadora – Em um estudo anterior, também usei, como forma de catálogo, fotos dos alunos em diferentes contextos dentro da escola e com profissionais que trabalhavam diretamente com ele. Posso trazer amanhã para vocês verem como é!

Terminamos o planejamento convictas da necessidade de tirar João do portão e inseri-lo na turma. E depois disso? O próximo passo não deu tempo de discutirmos nos 50 minutos de planejamento, mas eu sabia que era importante continuar falando sobre o que faríamos com João quando ele entrasse na sala de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 6-3-2015).

O planejamento de 50 minutos não nos permitiu avançar na proposta de trabalho com o aluno, mas nos trouxe pistas, a partir da vivência dos participantes e do planejamento, de que precisávamos de algo “concreto”, que funcionou em outros momentos, para ajudar João a iniciar sua jornada no ensino fundamental e contribuir para que ele pudesse se ver como aluno e se envolver na dinâmica da turma. Entendíamos, como Oliveira (2017, p. 255), que

O modo como o aluno se coloca diante do conhecimento tem uma estreita relação com a maneira como ele: é visto e tratado por aqueles que estão à sua volta; se vê como aluno; concebe o próprio conhecimento no contexto dessas relações; é afeado pelos acontecimentos à sua volta. O interesse pelo conhecimento configura-se, em grande parte, no contexto dessas relações. Constatamos, então, a importância de o professor, por um lado, conceber os alunos da Educação Especial como sujeitos capazes de aprender e, por outro, desenvolver ações específicas no sentido de possibilitar-lhes o acesso ao conhecimento.

Assim, com a intenção de desenvolver essas ações específicas de que fala Oliveira, no grupo de profissionais, buscamos construir estratégias que favorecessem a permanência do aluno na escola, mesmo sem conseguir discutir até aquele momento a realização das tarefas juntamente com as outras crianças. A pedagoga sugeriu usar fotos do aluno em diferentes atividades para que ele aos poucos reconhecesse os lugares, as pessoas e as diferentes atividades da escola, pois ela já havia desenvolvido em outra escola essa experiência. Também havíamos vivenciado essa proposta em estudos anteriores e concordamos em fazer as fotos (SANTOS, 2012). Mas, como levar o aluno para junto com o grupo? Como conduzi-lo no pátio em direção às crianças brincando, merendando, compartilhando suas histórias e relações, uma vez que João não pegava outros objetos, pouco manuseava livros e segurava o lápis como “baquetas” de bateria? De que forma o

grupo poderia iniciar a proposta de fazer as fotos do catálogo? Como possibilitar ao aluno apropriação dos conhecimentos abordados em sala de aula?

A pesquisadora, a professora de Educação Especial e a pedagoga fizeram uma relação de atividades e locais de onde deveriam ser feitas as fotos (na sala de aula em atividade, no lanche no refeitório, no pátio, na aula de Educação Física, de Arte e de Inglês, no laboratório de informática, na sala de apoio, nas brincadeiras com os amigos e com a mãe na hora da saída). A estagiária achou melhor retirar a última foto (com a mãe do aluno) porque, sempre que estavam com o catálogo em mãos, ele chorava querendo sua mãe e pedindo para ir embora. A retirada da foto foi discutida pelo grupo – professora especialista, pesquisadora, professora regente e pedagoga –, que chegaram à conclusão de que era melhor realmente seguir esse procedimento.

Segundo as professoras, o uso dessa ferramenta de comunicação deu bons resultados. O aluno participou dos momentos de construção do catálogo. Aos poucos João reconhecia os locais e os diferentes profissionais que estavam atuando com ele e começou a manifestar uma preferência pela sala de apoio. Após algum tempo, como ele estava demonstrando compreender os locais e as atividades que seriam realizadas, esse recurso deixou de ser usado. Ele se via na foto do catálogo, repetia o que estava na imagem, mas ainda se negava a participar quando a atividade envolvia caderno, folhas, recorte e colagem, jogos. Na realidade, ele estava nos locais mas não se envolvia nas propostas. Até na sala de apoio, seu lugar favorito na escola, ainda não aceitava participar das atividades oferecidas pela professora especialista, pela estagiária e pela pesquisadora.

Nesse período foi acordado com a família que deixasse o aluno na sala de aula, conversando com ele sobre a escola, explicando que ele aprenderia coisas novas, que os outros alunos (amigos) estariam esperando por ele e que a professora, Ivete, queria muito vê-lo na sala. Essas orientações foram passadas para a mãe e avó do aluno que o acompanhavam até a escola. Nos primeiros dias, ele mal entrava na sala e saía para ficar no portão, ou ia até a sala de apoio. O início do primeiro trimestre foi um desafio para todos – família, aluno e profissionais – pois ele não aceitou prontamente ficar na sala de aula ou em outro espaço na escola. Foram

muitas idas e vindas do portão, discussões e negociações com a família e profissionais. Todos achavam que ele precisava de um tempo para se apropriar do que é ser aluno. Então, quando ele começou a aceitar ficar na sala, não permanecia a tarde toda. Fomos aumentando aos poucos o tempo que ficava nos espaços educativos quando sua família o deixava na escola, ou seja, o processo de entrada na sala e participação nas tarefas escolares foi lento e gradativo, aspecto observado também em outros estudos (SIQUEIRA, 2011; SANTOS, 2012; CORREIA, 2012; ANJOS, 2013).

Em um outro planejamento coletivo, discutimos sobre esses avanços em relação ao vínculo que João parecia ter estabelecido com o grupo de profissionais da escola. Até o primeiro trimestre, não observávamos a aproximação dele com as outras crianças e nem a tentativa delas de se aproximarem de João, pontos que precisavam ser trabalhados pelos profissionais. Mas nosso foco naquele momento era pensar em novas possibilidades na prática pedagógica destinada à turma do 1º ano B. Parecia que a proposta discutida no grupo poderia atingir dois objetivos: inserir o aluno com autismo no grupo e realizar a mesma atividade educativa.

“Estávamos no segundo planejamento coletivo. Comentei com o grupo sobre a possibilidade de fazermos esse planejamento quinzenalmente, pois era preciso reavaliar o que estava sendo feito na turma de João para construirmos novas ações. Todos concordaram em destinar um tempo de planejamento coletivo à turma do 1º ano B, que envolveria a professora regente, a professora de Educação Especial, a pedagoga e a pesquisadora. Acordado isso no grupo, por meio de negociações de tempo e espaço, esperei para ver se o grupo iria propor alguma alternativa para iniciarmos o trabalho com João no grupo. Todos estavam contentes com a construção do catálogo e as resposta de João aos investimentos para participar nos diferentes espaços na escola. Ponderei que era importante não acharmos que era suficiente ele estar na sala de aula ou na sala de apoio. Essa foi só uma etapa do processo, o que fazer agora? O grupo ficou calado, olhando para as anotações do planejamento anterior por um tempo que parecia uma eternidade. Então eu disse:

Pesquisadora – Que tal iniciarmos com um grupo menor? João e mais cinco alunos em uma atividade com a professora regente?

Professora Ângela – Boa ideia, poderia usar massinha, ele gosta muito.

Professora Ivete – Posso usar as letras do alfabeto, eles vão desenhar a letra do alfabeto na folha usando massinha.

Pedagoga – Pode ser, você escolhe as crianças que vão participar essa semana. Vou conversar com uma das coordenadoras para acompanhar a turma no laboratório de informática. Os alunos podem fazer jogos com o tema alfabeto. A estagiária Julia os acompanha nessa atividade no laboratório. Vamos ver se dá para ser amanhã.

A pesquisadora informa que não estará na escola no dia seguinte e pergunta se não preferem deixar para outro dia. A pedagoga sugere que seja no dia seguinte e elas concordam. Ela vai até à sala das coordenadoras e no laboratório para confirmar a possibilidade. Retorna afirmado que estava tudo certo. Poderia ser no dia seguinte.

Pesquisadora – Então, Ivete, Ângela e Julia acompanham na sala com o grupo menor. Acreditamos que ele já conhece o alfabeto, porque ele repete a sequência do alfabeto, pelo visto pela vivência na educação infantil, mas não tenho certeza quanto ao uso das letras, se ele diferencia os sons, se associa o som e a letra. Acho que podemos ficar atentas e observar como ele e os outros alunos irão participar na proposta.

E assim conduzimos aquele planejamento, distribuindo as funções, elaborando as ações e separando o material acreditando na possibilidade de participação de João junto como grupo” (DIÁRIO DE CAMPO, 16-3-2015).

Naquele planejamento, ficou nítida a intenção de pensar caminhos para a inserção de João nas atividades propostas pelo grupo. Uma preocupação era pensar o que fazer com o aluno depois que ele começasse a entrar nos espaços formais de ensino. O diálogo estabelecido mostra a possibilidade do trabalho coletivo, da participação de todos e da aposta na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Com o uso do catálogo e a negociação da família para acompanhar João até à sala de aula, precisávamos discutir qual seria o próximo passo, qual caminho seguir e, assim, propusemos, em um planejamento, que a professora regente trabalhasse com um grupo menor, com massa de modelar, sobre o tema proposto por ela: o alfabeto. Essa foi a primeira atividade de João com o grupo na sala regular. Mas como foi a execução do planejado? Vejamos o relato da professora Ângela sobre esse dia:

“Logo que cheguei na escola, encontrei Ângela na sala de apoio e ela me conta como foi o encontro com João no grupo menor. Percebo angústia em seu olhar, como se algo não tivesse acontecido conforme o planejado. Ela, então, começa a narrar:

Ângela – Foram escolhidos cinco alunos aleatoriamente para ficar na sala junto com João, enquanto os outros dezenove iriam para o laboratório de informática com a

coordenadora. Até aí tudo bem! Na sala de aula regular, a professora pediu que as crianças fizessem uma rodinha no chão e ela distribuiu uma folha de papel sulfite e massinhas para eles e solicitou que fizessem as letras do alfabeto usando as massinhas. Alguns fizeram na sequência, outros não conseguiram fazer o alfabeto todo porque preferiram fazer as letras grossas. Falei para João olhar para o quadro e escolher uma letra para fazer. Ele olhou para o alfabeto escolheu a letra O e fez sozinho. Perguntei se ele queria fazer outras, o A o J de João. Mas ele não quis fazer, repetiu a letra O. Eu insisti para que ele fizesse outra, mas ele respondia: ‘Não só o O!’

A professora Ivete trouxe as fichas dos nomes para os alunos com a intenção de que João visualizasse e fizesse o nome dele, os outros já sabiam escrever os nomes [João também sabia]. Ele estava com a massinha amarela e a rosa que havia escolhido, a professora Ivete disse: ‘Toma o preto para ficar igual à ficha!’. Nesse momento a estagiária começou a fazer o J do nome de João em outra folha. Ele olhou rapidamente para a folha. Ela havia escrito o nome dele na folha com massinha falando cada letra que ia construindo, chamando ele para olhar. Ele olhou novamente de forma rápida e se levantou da roda para pedir outra massinha amarela [sua preferida]. Andou em direção à professora Ivete, que estava em pé próximo ao armário enquanto as crianças estavam construindo as letras, e pediu: ‘Massinha amarela, massinha amarela!’. A professora disse que não iria dar porque não tinha mais. Ele pegou a caixa que estava na mão dela e disse pulando e gritando: ‘Massinha amarela, massinha amarela!’. Olhou para o chão e viu que dois alunos estavam com massinha amarela. Apontou mostrando que queria aquelas massinhas. Eu disse: ‘Você já ganhou a sua massinha, cada um ganhou duas cores, você ainda tem uma amarela na sua mão’. A professora Ivete disse que ele precisava aprender a ter limites. A compreensão que eu tenho é que deveríamos dar atenção ao pedido dele, ou não? A professora deveria se envolver mais com ele, era a nossa chance, já que o grupo era pequeno.

Naquele momento eu não conseguia responder à pergunta de Ângela. Só pensava que sentido estava tendo para João aquela atividade, como foi conduzida, qual foi a participação da professora regente, da professora de Educação Especial e da estagiária. Faltavam elementos para entender como fora realizado aquilo que havíamos planejado (DIÁRIO DE CAMPO, 18-3-2015).

Levei o assunto para a pedagoga, que já sabia como havia sido o encontro. Em sua opinião, não deu certo o que havíamos planejado. Parecia que a professora não acreditava na proposta, nas possibilidades de aprendizagem de João e estava “fazendo por fazer”. Já havíamos notado que as coisas naquela turma não seriam fáceis por diversos fatores: irregularidade do planejamento coletivo; desarticulação entre a Educação Especial e o ensino comum; muitas propostas de atividades em folhas e no livro; poucos momentos de diálogo entre as crianças, dentre outros.

Diante disso, o grupo precisou reavaliar suas ações, propor novas sugestões, pensar e fazer alguma coisa para que o aluno participasse dos momentos de

aprendizagem junto com os outros alunos. Mas, quais seriam os caminhos? Barbier (2004, p. 55-56) nos indica algumas pistas para o trabalho com o grupo, quando destaca que se busque “[...] conhecer as percepções dos sujeitos sobre a realidade investigada, com o objetivo de orientá-los sobre a avaliação mais apropriada dos problemas detectados, visando redefinir o problema e apontar novas soluções”.

Conforme já discutido, a prática de planejamento naquela escola demandava mudanças. O cronograma não era seguido e, nesse contexto, a professora Ivete não dava retorno de como havia sido realizada a proposta de atividade na turma.⁷⁸ Precisávamos de novas soluções. Havia um problema que precisava ser resolvido. O aluno estava na escola, matriculado, mas não participava das atividades escolares. Por qual caminho seguir? Estávamos diante de uma questão importante no que tange à inclusão do aluno com autismo: para ele se envolver nas atividades propostas para a turma, precisaríamos criar condições propícias de interação e de participação. Buscar caminhos diferentes na prática pedagógica direcionada a esse aluno na turma não significava

[...] usar somente recursos pedagógicos, materiais diversificados e horários diferenciados ‘como forma de ação ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos, etc’, esses caminhos alternativos [...] são explorados como propósito de promover a interação social e a participação cultural, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento (GÓES, 2002, p.106).

Novamente discutimos e avaliamos com os profissionais envolvidos sobre o que precisaria ser feito para que o aluno participasse das atividades, demonstrasse suas preferências, interagisse com os outros. Era importante identificar seus conhecimentos prévios para avançar na criação de situações didáticas que lhe propiciassem apropriação de novos conhecimentos transmitidos na escola.

Levamos essa discussão para o planejamento com a professora de Educação Especial, a pedagoga e a estagiária. Discutimos sobre essa necessidade de construirmos caminhos alternativos para o trabalho com João. Precisávamos nos organizar para ajudar o aluno a avançar para além do que ele já sabia. Mas, afinal, o que ele conhecia? Repetidas vezes João pedia massa de modelar e lápis para realizar o gesto de um baterista em frente à bateria e parecia que mais nada lhe

⁷⁸ Professora Ivete começou a dar pistas de que não iria continuar na pesquisa.

interessava. Como poderíamos inseri-lo no contexto escolar, ensinando a ele os conhecimentos científicos que perpassam a educação? (VIGOTSKI, 2010).

Essa foi a pergunta central de nossas conversas. Já estávamos nos aproximando de junho e João ainda resistia muito em permanecer na sala, por isso a professora de Educação Especial, a pedagoga, a professora de Arte, a professora de Educação Física, a estagiária e a pesquisadora perceberam que, antes de começarem a investir na possibilidade de ele participar das propostas junto com o grupo, precisavam conhecer melhor o aluno.

A estagiária sentia-se perdida para trabalhar com o aluno, uma vez que, na sala de aula, nem sempre João estava disposto a interagir, responder às perguntas ou olhar para a tarefa proposta. Mas, na sala de apoio, a professora de Educação Especial conseguia fazer com que ele participasse de seu planejamento negociando um tempo para ele ficar com o objeto de seu interesse e, em seguida, João deveria participar no que ela pedisse para ele fazer.

Essa ação da professora foi um dos resultados da pesquisa-ação. Nos encontros de formações e nos planejamentos, discutíamos sobre a necessidade de aproximação do aluno, criação de vínculo, descobrir seus interesses e ensiná-lo novos conteúdos referentes ao 1º ano do ensino fundamental, reconhecendo que essa não seria a sua função, mas que precisava colaborar nisso também. Pensamos na maneira de aproximação: descobrir do que ele gostava. Em seguida, diante da confirmação de suas preferências, o planejamento da professora seguia para propor alguma atividade que envolvesse os temas apontados por João. Sempre discutíamos que não poderíamos pensar que já estava bom porque ele estava fazendo o que gostava. Então, a cada encontro com ele, precisaríamos ensinar algo novo (a partir do que estivesse sendo ensinado à sua turma). A pedagoga e a professora Ivete ajudavam nesse processo, pois ambas nos repassavam o que conseguiam planejar e, quando isso não acontecia com regularidade, lembrávamos a Ângela sobre a importância de ela “cobrar” o planejamento da semana.

Levou tempo para conseguirmos ritmo nas ações, mas percebemos que aos poucos Ângela foi compreendendo as possibilidades de sua participação no trabalho colaborativo em sala de aula e na sala de apoio. A mudança na prática pedagógica da professora de Educação Especial pode ser observada a partir das negociações

feitas com o aluno: inicialmente, ele escolhia o que iriam fazer naquele horário em que estivesse na sala de apoio e depois ela indicaria qual seria a atividade, e ele demonstrava concordar com a proposta com o seu: “Sim!”.

Isso aconteceu no segundo trimestre, quando o aluno já não chorava com tanta frequência e interagia melhor com a professora de Educação Especial Ângela, com a estagiária, com a professora de Arte, com a pedagoga e com a pesquisadora, mas ainda não conseguia interagir com as outras crianças e a professora regente. Conversamos com a professora de Educação Especial sobre a necessidade de ela conhecer o que a turma estava estudando para melhor organizar a proposta pedagógica de João e opinar no planejamento junto com a pedagoga. Vale destacar que, nesse período, a professora regente ainda estava participando da pesquisa. Então, a professora Ângela pedia a cada semana as atividades planejadas pela professora regente, juntamente com a pedagoga, para “adequá-las” às necessidades de João, quando necessário. Mas essa prática foi descontínua, porque a maioria das atividades planejadas para o primeiro ano João conseguia fazer. Só precisava de um “direcionamento” mais detalhado para seguir o percurso da atividade, como mostra o relato a seguir:

“A professora de Educação Especial, Ângela, e eu estávamos na sala de João e a professora regente havia iniciado uma atividade sobre o folclore com a turma. João estava sem nenhuma proposta. Havia dois lápis encaixados nas costas da cadeira da frente que o aluno pegava, fazia movimento de batidas de baqueta e devolvia os lápis aos buracos na cadeira, novamente. Ângela pede uma atividade, uma folha xerocada para tentar fazer com o aluno, dizendo:

– Vamos fazer o dever e depois você brinca com a ‘baqueta’, combinado, João?

– Combinado. Ele respondeu.

– Vamos fazer uma atividade que está todo mundo fazendo.

Ele olhou para o lado e observou os outros alunos realizando a atividade, cada um em sua mesa, calados, concentrados na proposta.

– É um caça-palavras – disse Ângela – você conhece os personagens?

Ele ficou quieto. Ela mesma respondeu.

– Esse é o Saci, ele tem uma perna só, mas está dando para ver direito, né? (apontando para a imagem do Saci na folha com o dedo). Olha o nome dele aqui. Começa com que letra? (mostrando a palavra escrita na folha)

– S.

– E depois vem o quê?

João foi respondendo letra a letra a cada pergunta da professora Laura, formando a palavra SACI.

– Então vamos procurar onde tem o S no quadro do caça-palavra? (aponta para o quadro)

– Ele apontou a letra S.

- E depois tem o A?

- Sim, titia.

- E depois é o C?

- Sim.

- Tem o I? Tem que ter todas as letras para formar a palavra SACI. Escolhe uma cor para pintarmos a palavra que encontramos. João escolheu uma cor e Laura disse: 'Muito bem João, parabéns!'.

Ele escolheu laranja e ela pintou a palavra que haviam encontrado, letra por letra, repetindo quais eram as letras necessárias para formar a palavra SACI. Recomeçou o processo com as gravuras e os nomes IARA e CURUPIRA” (DIÁRIO DE CAMPO, 5-6-2015).

No diálogo iniciado pela professora Ângela com o aluno, percebemos que houve um combinado para que ele participasse da atividade e depois realizasse a sua atividade preferida. Esse olhar sensível da professora de Educação Especial e sua aposta ao perceber que João estava sem a folha de atividade foi essencial para que ele se envolvesse na proposta. Chamar a sua atenção para o fato de as outras crianças estarem realizando a mesma tarefa ajudou também o aluno a orientar-se quanto ao que deveria ser feito naquele momento.

Percebemos que João reconhecia as letras do alfabeto, mas precisava conhecer aquela forma de fazer a atividade. Ainda não sabíamos se já haviam ensinado o aluno a caçar palavras, foi uma aposta da professora que estava preocupada em ensinar a João o mesmo conteúdo que os outros alunos estavam aprendendo. E João se saiu muito bem, na opinião da professora Ângela. Ela o parabenizou por sua participação na atividade.

Acreditamos que João estava no processo de apropriação da linguagem escrita como os outros alunos do primeiro ano, por isso era parte do trabalho do professor mediar a relação entre os alunos e a escrita, entre outros conteúdos culturais, “[...] a partir de uma atuação intencionalmente planejada e comprometida, por um lado, com a transmissão do conhecimento e, por outro, com a apropriação desses conhecimentos por parte de todos os alunos” (OLIVEIRA, 2017, p. 252). Assim, a apropriação da escrita pela criança tinha relação com as formas de ensinar da professora, as quais implicavam conhecer o que a criança já sabia e os caminhos do ensino para levá-la a aprender o que ainda não sabia.

Já estávamos no segundo trimestre, quando João começou a aceitar entrar na sala de aula até a hora do recreio. Não era todos os dias que ele ia para a sala e ficava

bem. Na maioria das vezes ele ficava reclamando, chorando e pedindo baqueta e CD (dois lápis de cor com massa de modelar em suas pontas e dois CDs quaisquer que havia na escola). Em vários momentos, na sala de aula, encontramos o aluno sentado sozinho ou ao lado da estagiária. Levamos esse fato para a discussão no grupo, em uma tentativa de avaliarmos o que poderia ser feito para que realmente o aluno participasse junto com os outros das propostas pedagógicas planejadas pela professora.

Um exemplo de que precisávamos pensar em alternativas foi o que aconteceu no dia em que todos usaram o livro de Matemática⁷⁹ na sala de aula:

“Quando entrei na sala, João estava com a tesoura na mão querendo cortar a letra ‘O’ da capa do livro de Matemática. A estagiária explicou que não era para cortar, mas ele insistia e chorava muito querendo cortar a letra. Ela tirou o livro de perto dele. Perguntei à professora se havia revistas para recorte na sala. A professora Ivete apontou a prateleira de baixo no armário e autorizou com um sorriso que eu pegasse uma revista. Peguei a primeira que vi e, para a minha alegria, havia uma letra O bem grande na capa.

Pesquisadora – Olha, João, uma letra ‘O’. Vamos cortar?

O aluno parou de chorar e cortou a letra ‘O’. Enquanto isso, olhei para o lado e perguntei à estagiária o que os outros alunos estavam fazendo. Ela disse que eles estavam usando o livro para fazer uma atividade de formas geométricas. Deveriam cortar as formas do triângulo, quadrado, retângulo, círculo que estavam no apêndice do livro didático para realizarem a atividade em outra página do livro. Eu perguntei a ela se isso foi explicado para João. E ela respondeu que não. Então, eu retirei a página do final do livro e pedi que ela recortasse as figuras enquanto eu mostrava para ele as formas geométricas na página indicada pela professora. Fui perguntando para ele, apontando cada imagem das formas geométricas e as cores e ele respondeu adequadamente. Logo depois a estagiária me entregou as figuras cortadas e ele colou todas corretamente, eu entreguei uma de cada vez e perguntei qual era a forma e a cor. Ele respondia e colava no livro como as outras crianças, nos locais apropriados (DIÁRIO DE CAMPO, 5-6-2015).

Foi a partir desse relato que confirmamos nossa análise, em conjunto com os professores, do movimento de conhecer melhor a criança, identificar suas singularidades e potencialidades e encontrar caminhos diferenciados para seu envolvimento nas tarefas escolares. Em meio a esse movimento poderíamos encontrar/construir caminhos alternativos no trabalho pedagógico direcionado para a criança com autismo. Ao ajudar o aluno a fazer a mesma atividade que os outros já estavam fazendo, percebemos que precisávamos de um atalho para chegar ao

⁷⁹ No município de Serra os livros didáticos do 1º ano são usados como recurso pedagógico.

mesmo lugar, um caminho diferente do que estava previsto para a turma, para atingir o objetivo proposto para os colegas, que era reconhecer as cores e as formas geométricas.

Nesse percurso, foi necessário que outra pessoa recortasse as formas, entregasse para João o livro já com a página da atividade aberta e mostrasse as formas uma a uma, contribuindo para que ele organizasse seu pensamento, dando as respostas corretas à atividade que estava sendo desenvolvida. Observamos que ele já conhecia aquelas formas e cores e conseguiu mostrar o que sabia, assim como outros alunos de sua turma. João parecia se lembrar dos conteúdos estudados sobre as formas geométricas. Estaria ele apenas repetindo as palavras? Nesse caso, podemos afirmar que não. Ninguém havia falado naquele momento quais eram as formas e as cores e ele lembrou.

Foi preciso interpretar o que estava acontecendo naquele momento com o aluno João, perceber o que de fato o grupo de profissionais da escola e a pesquisadora precisavam fazer a fim de que ele participasse da atividade proposta para os outros de forma a demonstrar seus conhecimentos consolidados. João não tinha dúvida em relação às cores e formas apresentadas no livro. Mas, deixá-lo apenas cortar a letra “O” no livro ou nas revistas não nos possibilitaria fazer essa avaliação. O caminho que realizamos com João na atividade precisava ser discutido posteriormente no grupo participante do estudo, pois, na pesquisa-ação, exige-se uma interpretação e análise como produto de discussões estabelecidas no grupo com linguagem acessível, uma vez que o essencial na pesquisa-ação “[...] – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações” (BARBIER, 2004, p. 55).

Nesse momento, podemos indagar: que caminhos diferentes, ou “alternativos”, no sentido que Vigotski (1997) dá a eles, eram necessários para o aprendizado de João?

A participação de João fora da sala regular nos dava novas pistas sobre o trabalho a ser desenvolvido com ele na turma. Tanto a professora de Arte, Sandra, como a de Educação Física, Milla, não viam necessidade de adequar seus planejamentos diante da matrícula dos alunos com autismo. Pelo contrário, elas buscavam envolver

os alunos nas diferentes atividades que realizavam. Por exemplo, certo dia, a professora de Arte Sandra chegou na sala de João cantando a música “Se és feliz”,⁸⁰ conforme ela narra em um momento de planejamento:

“João foi para em frente da sala e volta ao seu lugar repetidas vezes. Cantava e fazia os gestos indicados, juntamente com os outros alunos. No final da música, entreguei uma figura de um pandeiro para a turma colorir ou colar papel colorido. Ele participou da atividade junto com os outros, mas não coloriu” (SANDRA, professora de Arte, 8-9-2015).

Essa foi uma atividade com música, gestos, sorrisos, palmas. De certa forma, o planejamento não precisava ser modificado para que João participasse da proposta. Mas em outras situações, como desenho e pintura, ele parecia não querer participar com o mesmo interesse e envolvimento, mesmo sendo essa uma atividade artística preferida das crianças (VIGOTSKI, 2009). O que poderia ser feito nesse caso?

Uma saída foi insistir em trabalhar com João no grupo. Mostrar a ele que poderia fazer parte daquele grupo indicando os modos de ser/estar na escola e nas diferentes aulas, mas não somente para socializar, para aprender os conteúdos escolares. No terceiro trimestre, nós acompanhamos momentos em que ele dava indícios de apropriação dos conhecimentos ensinados aos alunos, pelo menos na aula de Artes e Educação Física, conforme narrado pela estagiária:

“A professora ontem pediu que os alunos fizessem a fila para irem para a sala de Artes.⁸¹ João ficou em seu lugar. A professora chamou o aluno e ele foi para frente da fila. Ela o orientou para que fosse para o final da fila, já que havia chegado por último. Enquanto ele se direcionava para o final da fila, uma aluna o chama dizendo que poderia ficar na sua frente e ele segue com ela até a sala de Artes. Nem olhou para mim, foi sozinho com ela e sentou ao seu lado. [as crianças não costumavam sentar em dupla na sala de aula comum]. Quando eu cheguei na sala de Artes, fui procurar João, porque ele sempre fica mais na frente, com a professora. E ele estava sentado lá atrás com a menina. A professora começou a dar as orientações para a aula, que ia ser um desenho livre, que ela ia dar um copinho com as tintas, eles iriam pintar o que viesse a cabeça. Então explicou que, depois de pintar, era

⁸⁰ Trata-se de uma música que tem uma coreografia que acompanha os movimentos indicados na letra: “Se és feliz quero te ver bater as mãos/ Se és feliz quero te ver bater as mãos/ Se és feliz pra eu poder acreditar/ Se és feliz quero te ver bater as mãos. Se és feliz quero te ver bater os pés/Se és feliz quero te ver bater os pés/ Se és feliz pra eu poder acreditar/Se és feliz quero te ver bater os pés. Bater as mãos, bater os pés. Se és feliz quero te ver à gargalhar/Se és feliz quero te ver à gargalhar/Se és feliz pra eu poder acreditar/Se és feliz quero te ver à gargalhar. Bater as mãos, bater os pés, à gargalhar. Se és feliz quero te ver à espirrar/ Se és feliz quero te ver à espirrar/ Se és feliz pra eu poder acreditar/ Se és feliz quero te ver à espirrar. Bater as mãos, bater os pés, à gargalhar, à espirrar” (Cada aluno era chamado em seguida para dizer a ação que deveriam executar).

⁸¹ A professora de Artes pediu autorização para usar a sala com as turmas quando fosse usar pintura. Esse espaço tinha bancadas e pia porque estava destinado a um laboratório de Ciências e nunca foi usado como tal. Guardavam-se os livros didáticos em estantes e havia uma televisão com vídeo instalada nesse espaço.

para lavar o pincel e ensinou como deveria ser lavado. O tempo todo a sala em silencio total. João até começou a gritar um pouco depois do início da aula, mas, como ele viu que todos estavam em silêncio, parece que ele ficou sem graça, parou, olhou para a professora e ficou prestando atenção nela. Em nenhum momento eu precisei ajudá-lo. A menina foi conversando com ele:

– *Vamos fazer o céu?*

E ele imitou pintando o Sol e as nuvens como o dela. Depois ele fez o desenho dele, olhando de vez em quando para o caderno dela. Ele colocava muita tinta no pincel e ela ajudava dizendo:

– *Tem muita tinta no seu pincel, deixa eu tirar um pouco.*

Na hora de lavar o pincel, ele seguiu o que a professora havia ensinado, levantava o pincel para não sujar ninguém e lavava batendo o pincel no fundo do pote com água e voltava para o seu lugar. Eles decidiam a hora de lavar o pincel e a dupla ia junto. Hoje quem ajudou muito João foi a amiguinha da sala. Isso pode acontecer em outros dias, em outras atividades, não é?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2-12-2015).

Nas aulas de Artes, a partir da proposta de trabalhos em grupo ou duplas, muitas vezes encontramos João buscando auxílio para realizar suas atividades observando o que outros alunos estavam fazendo. Ele acompanhava a colega ao lado com olhar atento, repetindo as ações de lavar o pincel, trocar de cor e colorir um lindo desenho como releitura de uma obra de arte.

Essa situação aponta a participação ou colaboração de outras crianças como um elemento potente para o envolvimento da criança com autismo nas práticas escolares. Segundo Siqueira (2011, p. 84), as ações das crianças junto ao aluno com autismo podem servir de “[...] referência, aproximando-se dele e convidando-o a participar da aula”, contribuindo para a sua mudança de comportamento nas propostas de ensino.

Para João participar das atividades juntamente com sua turma, foi preciso criar “formas culturais singulares”. De modo geral, a imersão da criança na cultura implica certo modo de funcionamento psíquico, “[...] depende de funções e aparatos, que são pressupostos em termos da existência de órgãos intactos ou de certa condição do intelecto” (GÓES, 2002, p. 100); o que se constitui em um grande desafio para aquelas crianças que se distanciam desse padrão. As peculiaridades do desenvolvimento da criança com autismo, como: o pouco contato visual com o outro; a resistência em permanecer no grupo; e o choro constante e os interesses restritos poderiam não favorecer sua inserção na dinâmica da turma.

Entretanto, essas características de João não impediam totalmente a interação com outras crianças. Chiote (2015, p. 111) aponta a potência que outras crianças apresentam na inserção da criança com autismo, durante as brincadeiras. A autora afirma:

Ao realizar ações em colaboração com o outro (adulto/crianças), a partir da orientação e condução desse outro, num agir junto, as ações dele [criança com autismo] vão deixando de ser estranhas e bizarras, para se tornarem processos interativos que precisam do outro para serem (re)significadas como práticas sociais e culturais.

No caso de João, uma situação observada no dia 20-3-2015 evidencia isso:

“Após o recreio, João ainda estava na sala de apoio da Educação Especial, não havia saído para nada. Chorou logo que chegou, mas, como a professora havia dado o que ele queria, massa de modelar e lápis de cor, ele parecia estar bem. Às 16h30min, a professora de Educação Especial pediu que a estagiária levasse João para o pátio, pois viu que era a turma dele que estava lá brincando.⁸² Ela o chamou para ir e ele foi (até aquele dia ele se negava). As meninas de sua turma começaram a chamá-lo pela janela:

– Vem, João, vamos pular corda!

Ele ficou pulando segurando a janela, enquanto observava elas pulando corda de um lado para o outro. Elas novamente o chamaram. Ele foi para o pátio, mas não ficou muito tempo e retornou para a sala de apoio. Elas novamente chamaram ele pela janela:

– Vem, João, vamos deixar você brincar. Queremos brincar com você!

E ele voltou para o pátio correndo e ficou até a saída.

Enquanto o observávamos pela janela da sala de apoio que dava para o pátio, professora Ângela disse:

– Precisamos ter paciência, o João está em um período de adaptação ao novo ambiente. Hoje foi o primeiro dia que ele aceitou ir ao pátio junto com a turma. Vamos preparando o plano de trabalho para ele, mas até agora está chorando muito na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 25-3-2015).

O modo de participação desse aluno na atividade foi significado pelas outras crianças que insistiram em chamá-lo para brincar. Orrú (2009, p. 118) contribui nessa discussão, quando nos alerta que, ao discutir a questão da linguagem do aluno com autismo, “[...] deparamo-nos com maneiras de ser e de agir de nossos alunos que trazem consigo sentidos e significados gerados por sua participação no mundo das relações e das interações sociais com os outros”, ou seja, a insistências

⁸² Todas as turmas do 1º ano tinham um horário de pátio para brincadeiras direcionadas ou não pelo professor.

das outras crianças em chamar João para brincar e maneira como elas mostravam para João que estavam pulando corda, próximo à janela, contribuiu para que ele se aproximasse delas, observando como brincavam e tivesse interesse de brincar com elas.

Em relação à situação descrita, para outras crianças bastava estar no pátio para brincar, mas, com João, era diferente. Foi preciso ter paciência, investimento, insistência, apontar e indicar, ir junto para que ele se envolvesse nessa prática cultura, que é a brincadeira com outras crianças. Ressaltamos que, segundo Vigotski (1983), é importante para a criança a organização de estímulos externos, a fim de promover avanços em seu desenvolvimento.

Percebemos que João queria estar com o grupo, mas algo não permitia que ele ficasse muito tempo com as outras crianças. O fato de elas insistirem em chamá-lo para brincar de pular corda fez toda a diferença na forma com que João se permitiu ficar mais tempo no pátio. Ele não estava no pátio andando de um lado para o outro, estava brincando com as outras crianças. Para nós, isso foi um ótimo começo, uma potência para pensarmos em outras ações envolvendo seus pares, pois o coletivo é fundamental para ajudá-lo a se organizar socialmente, como aponta Vigotski, quanto às funções psicológicas superiores. No processo de desenvolvimento da conduta social dos sujeitos, essas funções se organizam:

[...] em primeiro lugar, como uma função do comportamento coletivo como uma forma de colaboração ou interação como um meio de adaptação social, que é como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como uma forma de comportamento individual da criança, como um meio de adaptação pessoal como processo interno de comportamento, isto é, como categoria intrapsicológica (VIGOTSKI, 1997, p. 214, tradução nossa).⁸³

Assim, o comportamento do aluno de aparentemente não querer participar das ações e atividades em grupo não poderia ser tomado como uma “característica imutável” do autismo, impedindo o investimento em ações que visassem a aproximá-lo de outras crianças e possibilitar que ele compartilhasse de brincadeiras. Essa forma de compreendê-lo no coletivo nos permite entender que “[...] não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas

⁸³ “[...] primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interno de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 214).

são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar e de relacionar-se” (SMOLKA, 2000, p. 30).

Nas aulas de Educação Física, a professora acompanhava João na fila, conversava com ele, pedia que ele entregasse qualquer objeto que estivesse em sua mão para a estagiária e seguia até a quadra com todos os alunos, como podemos perceber no relato a seguir:

“João chegou na sala na primeira aula. A terceira aula foi de Educação Física. A professora pediu às crianças para fazer a fila. Todas se levantaram e fizeram a fila na frente da professora. Ela chamou João que, naquele momento, ainda estava sentado, com um lápis de cor em cada mão, fazendo movimentos no ar, diante de sua bateria imaginária. A professora pede para ele entregar os lápis de cor para a estagiária, pega em sua mão e segue com ele na fila com os outros alunos. A quadra fica um pouco distante da sala. Ela aproveita esse momento e vai conversando com ele sobre o que irão aprender naquele dia. João escuta atentamente a professora. Ao chegar na quadra, iniciam a aula com a atividade de pique-pega.⁸⁴ João participou da atividade da maneira dele. Às vezes ficava parado quando tocado por outra criança, em outros momentos não parava, corria pela quadra mesmo quando deveria ficar parado. A professora e os outros alunos ajudavam João a compreender a atividade, indicando para ele o que seria apropriado fazer” (DIÁRIO DE CAMPO, 4-5-2015).

Em relação às atividades instituídas pelas professoras de área, Arte e Educação Física, percebemos que João conseguia participar junto com os outros alunos, em alguns momentos. Principalmente nos dias em que as professoras explicavam as atividades diretamente para ele e quando o próprio João parecia estar mais aberto a aceitar novas propostas. Indicar passo a passo e reiteradamente a forma de comportamento adequado nos jogos ajudava João a realizar a atividade, organizando seu pensamento e ação, e criava condições para que, futuramente, pudesse participar da mesma brincadeira sem ajuda (VIGOTSKI, 1983). Não foi necessário propor grandes mudanças na prática pedagógica instituída nessas áreas.

Discutimos essa participação de João nas aulas de Artes e de Educação Física para compreendermos por que as professoras não achavam que era necessário adaptações para as atividades direcionadas para o aluno no grupo. Era importante ver João como “[...] indivíduo possuidor de diferentes capacidades e potencialidades

⁸⁴ Pode ser jogada por um número ilimitado de jogadores e possui inúmeras variantes. De modo geral, o jogo consiste em dois tipos de jogadores: os pegadores e os que devem evitar serem apanhados. Cada variante do jogo possui uma forma diferente de se estabelecer como os demais serão pegos, em geral, por meio de um toque. Quem for tocado automaticamente vira o pegador, dependendo do modo da brincadeira. Os participantes combinam as regras no início, decidindo o número de pegadores, se há alguma regra adicional.

em emergência, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções superiores” (ORRÚ, 2009, p.104).

Apesar da aparente surpresa da estagiária ao ver o aluno participar da aula de Arte sem o seu apoio – esperávamos isso de João! –, queríamos que ele participasse das atividades junto com os outros alunos e, de certa forma, estávamos vivenciando isso naquele momento. Quanto mais atento o professor está às formas de participação do aluno na aula mais essa atenção contribui para o seu desenvolvimento. A professora de Artes sempre lembrava a ele que fazia parte daquele grupo. Essa mudança na forma de participação de João nas atividades ocorreu em momentos em que ele acompanhava a turma nas aulas de área, no recreio e em algumas situações de brincadeira no pátio.

Podemos dizer que houve mudança também na forma de participação da estagiária e da professora de Educação Especial no movimento da pesquisa-ação.

Orientar a ação de João algumas vezes ainda demandava esforço, colaboração e paciência, pontos destacados constantemente durante a pesquisa com os participantes. Muitas vezes precisávamos parar o que estávamos fazendo para mostrar o que fazer com o aluno:

“João estava no corredor, gritando, chorando, deitado no chão, todos olhando, alguns passavam e balançavam a cabeça de um lado para o outro reprovando aquela atitude, as crianças olhavam com medo, outros servidores ficavam de longe olhando. Eu estava na sala do primeiro ano A, observando toda aquela situação enquanto as crianças abriam e fechavam a porta para ver o que estava acontecendo. Eu saí da sala e fui até a sala de apoio onde a professora estava atendendo a um aluno do contraturno:

– *Ângela, preciso de alguma coisa para chamar a atenção de João!*

– *Mas o que você quer?*

– *Qualquer coisa, um jogo, um livro, qualquer coisa parecida!*

Peguei na caixa de livro que havíamos organizado para a sala de apoio, o primeiro que eu vi. Era um bem pequeno, de capa dura e muito ilustrado contando a história de uma joaninha. Voltei rapidamente para o corredor, ele ainda estava lá, gritando, chorando, esperneando. Sentei-me ao seu lado e comecei a contar a história da joaninha com muito entusiasmo. Comecei falando:

– *Essa é a história da joaninha! O que será que ela vai fazer? Vamos ver o que ela está fazendo?*

Ele responde soluçando e desconfiado.

– Está indo embora.

– Não está indo embora, não. Olha só, ela está acordando [e mostrei o livro para ele]. Então fui lendo para ele a história, mostrando as gravuras e apontando com meu dedo coisas que achava interessante para chamar a atenção de João. Quando terminei ele falou:

– Joaquinha acordou! [e virou a capa do livro no começo]

Eu iniciei a leitura com ele por mais duas vezes, sentada ao seu lado no chão. Os corredores já estavam vazios, então eu disse: ‘Vamos para a sala?’ [eu queria saber para qual sala ele iria]. Ele pegou o livro na minha mão, me deu a outra mão e caminhou em direção à sala de apoio. Ao chegar à sala, pediu para ler o livro repetidas vezes. Ele já estava mais calmo, retornei para a sala do primeiro ano A e deixei-o com a estagiária até a segunda aula, que seria de Educação Física” (DIÁRIO DE CAMPO, 10-9-2015).

Na situação descrita, João parecia angustiado por estar na escola. Demonstrava isso com o seu corpo, chorava, gritava, esperneava no chão do corredor. Algo precisava ser feito, não poderíamos deixá-lo naquela situação a tarde toda. Então, procurar algum objeto que pudesse chamar a atenção do aluno foi o caminho encontrado pela pesquisadora para iniciar um diálogo com ele.

Entendemos que nosso “caminho alternativo” não foi o recurso (livro), mas a forma como o outro foi se aproximando da criança, mostrando que era preciso parar aquele comportamento, chamando sua atenção para uma atividade de leitura inicialmente desconhecida para o aluno e para a possibilidade de sua participação. Caminhos alternativos consistentes “[...] com a concepção de desenvolvimento cultural, a argumentação sobre caminhos e recursos envolve necessariamente o grupo social, as outras pessoas, o educador” (GÓES, 2002, p.103). No caso dos alunos com autismo, o desenvolvimento das funções psíquicas complexas podem estar mais frágeis, “[...] menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos alternativos organizados e acompanhados” (PADILHA, 2017, p. 16).

O relato da intervenção realizada com a criança em um momento de descontrole emocional, por meio de uma atividade de leitura pensada naquele momento pode produzir questionamentos sobre o lugar do imprevisto na prática educativa com a criança com autismo. Vale ressaltar que, com esse relato, não estamos defendendo o imprevisto o tempo todo no trabalho do professor nem que sua ação, embora

improvisada em alguns momentos, não deva se basear em certas orientações. Entendemos que a intervenção, apesar de não ter sido planejada, tomou como referência certos princípios que sustentavam a ação desenvolvida.

Assim, a pesquisadora, ao perceber que o aluno estava no corredor chorando, aproximou-se para conversar com ele (aproximação); percebeu que não adiantaria apenas falar com ele, era preciso intervir (mudar o foco); procurou apoio em um recurso (aposta no contato); realizou a leitura do livro com entusiasmo, buscando a participação do aluno (a leitura da história como mediadora na interação). Em alguns momentos, sabia que precisaria falar de maneira mais firme com a criança, compreendendo que isso não quebraria o vínculo por nós construído ou por outro profissional que tentasse intervir naquele momento.

Esse movimento de fazer para que os profissionais observassem a forma como lidávamos nas diferentes situações que aconteciam na escolarização de João contribuiu para que, com o transcorrer da pesquisa, os relatos fossem voltados para tentativas de inserção da criança nas atividades a partir das ações dos outros, como no relato a seguir:

“Conversando com Júlia sobre a participação de João nas atividades, ela diz que muitas vezes ele chega na sala de aula e a professora entrega folha, e ele não quer. Quando a professora vai entregar para os alunos, ele já fala, ‘folha não, ler não’. Então Júlia pega a folha e diz: ‘Não vou ler para você, não, vou ler para mim’. Vira a folha para o seu lado e começa a ler o texto... João olha meio de lado para o que ela está lendo. Quando termina a leitura, ela começa a falar em voz alta os enunciados, as perguntas sobre o texto, personagens e outras propostas da atividade. João responde oralmente a todas as perguntas. Isso tem dado muito certo! Daqui a pouco ele está envolvido!” (DIÁRIO DE CAMPO, 16-11-2015).

O objetivo proposto para a turma era ler um texto e responder às perguntas relacionadas com a leitura, mas o aluno com autismo nem queria receber a folhar, que dirá ler. Então, fazia toda a diferença para ele a leitura intencional da estagiária Júlia. O caminho usado pela estagiária para chamar a atenção de João foi dizer que estava pegando a folha para ela, realizar a leitura em voz alta, fazer perguntas no final de sua leitura, também em voz alta. Assim, o aluno foi participando da atividade de uma forma diferente, indireta, mas possível.

Em relação à estagiária, não conseguimos incluí-la nos planejamentos coletivos devido ao movimento da escola, mas esse foi um ponto de discussão na pesquisa-

ação. Naquele momento, ainda não estavam em vigor as diretrizes para a Educação Especial do Município de Serra (SERRA, 2016, p. 23), que preveem que, para melhor contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos acompanhados pela Educação Especial, “[...] é de suma importância que o monitor [estagiário] tome conhecimento do planejamento semanal proposto pelo professor de sala regular”. Essa não era uma prática instituída na escola, mas no planejamento com a pedagoga e com a professora de Educação Especial quando discutimos sobre essa necessidade. Então a professora regente, mesmo não participando mais da pesquisa, separava as atividades de seu planejamento para a turma e entregava à professora de Educação Especial. Diante das propostas, discutíamos (a pedagoga, Ângela e eu) como seriam trabalhadas com João, algumas na sala de apoio outras com a estagiária em sala de aula.

Decidimos que seriam nesses dois espaços, porque já estávamos no terceiro trimestre e João ainda não ficava na sala regular a tarde toda. Lá permanecia até a hora do recreio, depois participava de aulas de área ou ia para a sala de apoio para realizar as atividades com acompanhamento da professora de Educação Especial, o que se constituía em uma grande negociação, porque o aluno ainda “ficava querendo as baquetas e os CDs”.

Assim, a pesquisa-ação aponta que é preciso desenvolver “[...] processos intencionais e sistematizados que envolvam os docentes que atuam na mesma escola ou pelo menos no mesmo processo pedagógico, uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação” (KUENZER, 2011, p. 674). Tudo isso demanda trabalho individual e coletivo, o último sobressaindo ao primeiro.

Para João, não é o caso de só detalhar as atividades, é necessário direcionar a fala para o sujeito. Chamá-lo pelo nome, indicar para onde ir, explicar por que não ir para outro lugar... Orientar a atenção da criança de maneira mais intensiva. Encurtar os passos de realização da atividade, sem propor uma “pedagogia menor”. Vigotski (1997, p. 144) nos ajuda a compreender a importância do outro nesse processo de apropriação cultural por insistir na defesa de que a deficiência em si (o que é

biológico) não traça o destino do sujeito, mas sim o “[...] desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica”.⁸⁵

5.2.3 A pesquisa-ação e a prática pedagógica em turmas do 1º ano: os alunos Marcos e Guilherme

Em relação aos alunos **Marcos e Guilherme**, a pesquisa-ação permitiu um percurso diferente daquele seguido com João. Na turma em que eles estudavam, podemos dizer que as atividades estavam sendo direcionadas intencionalmente pela professora regente, Laura. Ao participar da formação proposta pela pesquisadora juntamente com o grupo, ela confirmou que seu modo de propor as atividades educativas para os alunos com autismo na turma do 1º ano estava de acordo com o que discutíamos, em relação à sistematização, registro, acompanhamento, planejamento e ações direcionadas para ensinar a todos, mas reconheceu que alguns ajustes poderiam ser feitos.

Foram necessárias poucas negociações com as professoras,⁸⁶ com a pedagoga, com a professora de Educação Especial e com a estagiária, pois, nessa turma, a prática pedagógica parecia não demandar grandes mudanças porque a professora registrava suas ações com o grupo com intencionalidade; transmitia o conhecimento aos alunos; ensinava os conteúdos destinados para aquele ano no ensino fundamental, considerando as diferenças entre os alunos; e estava atenta à necessidade de avaliar o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Devido à matrícula de outros alunos com deficiência, que demandavam mais atenção e ajuda pedagógica, a professora de Educação Especial não exercia uma participação mais ativa nessa turma do 1º ano A, porém ela se colocava à disposição para colaborar nas propostas pedagógicas quando necessário.

A pedagoga se esforçava para acompanhar alguns planejamentos da professora. Foram poucos os momentos em que conseguimos realizar o planejamento coletivo (professora regente, professora de Educação Especial, pedagoga e pesquisadora).

⁸⁵ “[...] desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica”.

⁸⁶ Não foi possível analisar a participação dos alunos nas aulas de Arte e Educação Física, pois eram professoras que trabalhavam apenas em duas turmas e estavam na escola em dias diferentes aos destinados à pesquisa de campo.

Apesar de suas tentativas de organizar os planejamentos e a reafirmação constante durante a pesquisa sobre essa necessidade, o movimento da escola não possibilitou avanços em relação a essa prática.

Durante a observação participante, percebemos que Guilherme demandava uma atenção maior do que Marcos em relação aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. O primeiro, apesar de ter uma maior facilidade em estar no grupo, ainda apresentava uma atenção comprometida e sua memória “falhava” em algumas situações em que pedíamos para relatar um acontecimento de curto prazo ou usar um conhecimento ensinado. Já o segundo demonstrava muita dificuldade nos relacionamentos, querendo ser o primeiro em tudo, nas atividades, na fila, nas brincadeiras e em outras propostas, o que por vezes gerava tensão.

Para Marcos e Guilherme, as atividades eram as mesmas que os outros alunos estavam realizando, mas, sem apoio de outra pessoa, Guilherme se perdia. Na opinião da estagiária Maria, “Não é necessário adequar as atividades no 1º ano”, bastava estar atenta observando se as crianças estavam conseguindo realizar o que era proposto para o grupo. Questionávamos se realmente Guilherme conseguia compreender os enunciados das atividades, se ele entendia o que era esperado dele. Marcos parecia não necessitar de acompanhamento constante, mas, quanto a Guilherme, talvez fosse importante propor as ações de forma diferente.

A prática pedagógica da professora ajudava a atender a essas demandas de Marcos e Guilherme, pois ela identificava na turma dois grupos e fazia seu planejamento considerando as demandas desses grupos, conforme explica abaixo:

Eu tenho crianças, assim, ditas normais, sem problema nenhum, que estão até aquém, por exemplo, do Marcos que lê e interpreta. Então, assim, no meu caso, o meu planejamento é baseado naqueles que já estão mais avançados e naqueles que estão precisando avançar mais, porque eles se encaixam nesses grupos, eles não estão diferentes de um desses grupos. Tem o Marcos que tá no grupo dos avançados e tem o Guilherme que precisa avançar, mas tem outro grupo de crianças na sala que também tá nesse nível de... Aprendendo a letra do alfabeto, de relacionar... Então, assim, eu procuro atender esses dois grupos. E eu consigo inserir eles nesses dois grupos (LAURA, professora regente, 19-11-2015).

A professora regente, Laura, acompanhava de perto todos os alunos. Parecia conhecer cada um em suas especificidades, pois relata que outras crianças

precisavam de um tempo diferente para acompanhar as atividades propostas. Ela não dava atividades diferentes para a turma, o que diferenciava era a forma como ia conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem. Considerava que todos tinham condições de aprender, todos estavam na escola para se desenvolverem, mesmo com um tempo diferente para as atividades.

Isso ficou mais nítido em uma aula em que os alunos iriam fazer uma pesquisa em casa sobre brincadeiras antigas. Como parte de seu plano de ensino para o 1º ano, uma das áreas de conhecimento a ser abordada dizia respeito aos estudos das Ciências da Natureza:

“Depois do período de observação participante, em uma tarde em que estávamos na sala regular, a professora Laura entrega um encadernado de atividades xerocadas sobre diferentes conhecimentos relacionados com os estudos da Ciência da Natureza (ela havia preparado três encadernados para serem usados em três trimestres). A atividade daquele dia era fazer uma pesquisa sobre brincadeiras antigas com os pais ou avós. Os alunos deveriam apresentar a pesquisa e, em seguida, eles iriam colorir uma folha com diversas brincadeiras antigas. Todos participaram da aula. No final, perguntei à professora qual seria a próxima atividade em continuação da proposta para aquela aula. Ela disse que era só para eles escreverem os nomes. Então sugeri que vivenciássemos todas as brincadeiras no dia seguinte e depois poderíamos dividir a turma em grupos para que eles participassem de outra forma de brincadeira que envolveria a escrita das palavras (o nome das brincadeiras). E ela aceitou. Envolvemos também a estagiária e a professora de Educação Especial para a atividade que seria na semana seguinte” (DIÁRIO DE CAMPO, 4-9-2015).

Vivenciar as brincadeiras parecia ser uma forma interessante de as crianças se apropriarem de algumas práticas sociais construídas historicamente entre elas, principalmente o brincar. Os alunos pareciam não conhecer as seguintes brincadeiras: telefone sem fio, cinco Marias, chicotinho-queimado, telefone de latinha e cabra cega. Então, vivenciar essas brincadeiras foi uma experiência muito positiva, além de ser uma oportunidade para analisar como Marcos e Guilherme se comportariam no grupo durante atividades lúdicas:

“Levamos as crianças para o pátio na frente da escola. Guilherme havia faltado naquele dia. Todas as crianças ficaram sentadas enquanto a pesquisadora explicava como seriam vivenciadas as brincadeiras. Iniciamos com a brincadeira do telefone sem fio porque eles já estavam em uma posição confortável para ouvir a frase inicial da brincadeira. Assim como todos os outros alunos, Marcos ouviu a frase e falou no ouvido da criança sentada ao seu lado. Depois de uma conversa sobre o que acharam da atividade, passamos para a segunda: cinco Marias. Nenhuma criança conhecida a brincadeira, então dividimos em grupos de cinco e cada grupo ganhou

cinco pedras de britas e a brincadeira foi explicada pela pesquisadora. Eles gostaram muito de brincar de jogar a pedra de brita para cima com uma só mão e pegar as outras que estavam no chão, uma de cada vez, mas Marcos sentiu dificuldade nessa brincadeira e demonstrou muita tristeza. Outras crianças também não estavam conseguindo pegar todas as britas, porque essa é uma brincadeira que exige treino, atenção, equilíbrio, qualidades que ainda estavam em desenvolvimento nas crianças de seis anos. A professora Laura conversou com os alunos sobre a dificuldade daquela brincadeira e demonstrou que mesmo sendo adulta, ela também não estava conseguindo jogar, porque nunca havia brincado antes daquela brincadeira. Então, seguimos com o planejamento. Chicotinho-queimado seria a próxima brincadeira. Todos ficaram de frente para uma parede enquanto a professora de Educação Especial, Ângela, escondia um objeto. Ao sinal saíam para procurar e Ângela dizia se estavam “frios”, “mornos” ou “quentes”. De acordo com a proximidade do objeto, ficavam quentes. Quando um aluno encontrou o objeto, Marcos sentou no banco e começou a chorar; não participou de mais nada. A professora Laura conversou com ele, e nada. A professora Ângela tentou mostrar para ele que haveria outra chance de encontrar, mas ele permaneceu no banco. Aproximei-me e falei que, se ele não gostou da brincadeira poderia esperar para participar das próximas, mas, a partir daquele momento, ele não quis participar de mais nada. Ficou no banco até voltarmos para a sala” (DIÁRIO DE CAMPO, 9-9-2015).

O aluno acompanhava a turma em relação ao aprendizado. No entanto, no que diz respeito à sua participação, o que dificultava suas atividades era sua forma de inserção no grupo. Ele queria ser o primeiro em tudo e isso de certa forma não ajudava na proposta de trabalho com ele junto com os outros, visto que ele se fechava, caso ficasse em segundo lugar. Isso foi considerado tanto pela professora regente quanto pela professora de Educação Física.

Sabíamos que Marcos ainda apresentava dificuldades em aceitar o segundo lugar ou “perder” em alguma atividade, quer fosse realizada na sala de aula, quer fora dela. Conversar com o aluno sobre isso se tornou uma necessidade de todos em diferentes momentos do cotidiano escolar. Era necessário encontrar caminhos para ajudar a criança a superar essa dificuldade. O planejamento continuou. Os adultos tentavam, de diferentes maneiras, mostrar ao aluno que a participação nas brincadeiras não dependia de ficar apenas em primeiro lugar; o importante era vivenciar aquela experiência junto com os outros. Demandava tempo para ele compreender isso. Assim, em todas as oportunidades, ele era chamado para participar das atividades em sala, às vezes era o primeiro e em outras o segundo ou o último. Em aulas posteriores, a professora Laura sempre perguntava a opinião dos

alunos sobre os assuntos estudados e isso foi ajudando Marcos a se organizar, pois ele sabia que nem sempre seria o primeiro a responder.

Quanto à Guilherme, a família não conseguia se organizar para ajudar a criança nas tarefas de casa, o que deixou a professora preocupada durante o primeiro trimestre, mas sua mãe se esforçava para comparecer à escola sempre que convocada, o que ajudava muito no processo de conhecer melhor o aluno, conforme narrado pela professora regente:

[...] a família dele foi chamada e a mãe falou que ele associava muito, por exemplo, produto à propaganda. Ele ia ao supermercado, ele via uma garrafa de cerveja, ele não falava que aquilo era cerveja, ele falava 'Brahma sua vida é uma festa'. Ele falava a propaganda da cerveja (LAURA, professora regente, 19-11-2015).

Essas associações que Guilherme fazia foram levadas para um planejamento coletivo. A professora Laura comentou que depois que conversou sobre isso com a família do aluno, percebeu que era possível pensar uma prática educativa com Guilherme usando a associação entre letras e objetos para que o aluno se apropriasse de outros conhecimentos ou formasse palavras. Discutimos sobre o cuidado de não deixar que essa fosse a única maneira de ensinar as letras para ele. Esse poderia ser um ponto de partida, mas era preciso avançar, dar condições para que ele conseguisse elaborar, futuramente, sua escrita a partir do que lhe foi ensinado.

No início do segundo trimestre, Guilherme realizava cópias do quadro e de outros portadores textuais, mas ainda não sabia usar as letras para representar a escrita. Em vários momentos, encontramos a estagiária Maria soletrando as letras para ele na construção de palavras, frases ou texto. Por isso, conversamos com a estagiária para que não ficasse associando somente a letra e a imagem relacionada. Precisávamos saber se Guilherme conseguia ou não identificar uma letra em diferentes lugares, se reconhecia o som diferente que a letra assume na palavra e se relacionava o som à letra.⁸⁷ Fazia parte do processo de apropriação da linguagem escrita dizer qual letra ele poderia usar na escrita de uma palavra. Consideramos que dizer todas as letras apenas associando a imagem que estava acima do quadro

⁸⁷ Sugestões sobre o trabalho com textos podem ser encontradas em Padilha (2004, p. 98-115)

não estava contribuindo, naquele momento, para que ele avançasse na compreensão dos usos e funções da escrita.

Enfatizamos, no grupo e no encontro de formação sobre autismo, que as estagiárias exerciam uma função importante nas turmas. No caso de Maria, ela poderia dar apoio a todas as crianças que pedissem sua ajuda. Não ficaria apenas por conta de Marcos e Guilherme, mas circularia pela sala, juntamente com a professora e a pesquisadora. Num primeiro momento, Guilherme participava das atividades apenas se um adulto estivesse ao seu lado. Discutimos que isso poderia mudar, contar com a colaboração de outras crianças, para deixá-lo tentar realizar alguma atividade sozinho, mas o ponto de partida seria o outro ajudando o aluno a se organizar. Precisávamos estar atentas às construções de Guilherme e a forma como intervíamos poderia ajudá-lo ou não a avançar em sua aprendizagem.

O investimento, ou não, na ação educativa voltada para os alunos com autismo diz respeito ao modo como os percebemos em sua constituição e às expectativas que temos em relação às suas possibilidades de aprendizagem. No espaço escolar, o investimento e a crença nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com autismo, dão ao professor um suporte à sua ação pedagógica “[...] mediante a compreensão de que sua ação é possível e potente, capaz de intervir, tecer, impulsionar o desenvolvimento” (VASQUES; BRIDI, 2011, p. 123).

No caso da criança com autismo, muitas vezes é necessário ter uma ação dirigida para que ela participe da proposta. Só demonstrar não ajuda a criança a compreender o que se espera dela. Com o tempo, possivelmente ela consiga fazer o que sozinha. Esse é o princípio que defendemos a partir das contribuições de Vigotski (1983, 1997, 2000b) sobre aprendizagem, desenvolvimento e zona de desenvolvimento iminente.

No 1º ano A, a configuração da ação educativa estava a favor do aprendizado e desenvolvimento dos alunos, mas ainda precisávamos de mais tempo para construir novas formas de participação de Guilherme nas atividades, para que ele não só copiasse os enunciados e atividades, mas também passasse a compreender o que estava fazendo.

Um desafio vivido pelo grupo no trabalho pedagógico com a turma era o planejamento coletivo e muitas vezes o individual, conforme já discutido. Isso impactava o trabalho realizado com Guilherme. Essa não é uma realidade apenas daquela escola. A falta de planejamento tem sido apontada como um problema na educação em outros estudos (SANTOS, 2012; CHIOTE, 2011; ANJOS, 2013). A prática pedagógica sem planejamento (reflexão – ação – reflexão) pode ficar caracterizada pela inconsistência pedagógica, repetições de atividades descontextualizadas, avaliação do produto em detrimento do processo, dentre outras.

Notamos que a irregularidade dos momentos de planejamento da professora não paralisou sua ação, mas é inegável que os problemas para planejar, devido à falta de outros profissionais, refletia em nossa prática na pesquisa-ação, pois muitas vezes precisamos ajustar o que estava planejado no momento da aula, conforme o relato a seguir:

“Era uma atividade de Matemática, soma mental. Os alunos deveriam somar os números e pintar de acordo com o resultado. Por exemplo, se o resultado fosse seis pintariam de vermelho; se o resultado fosse sete de azul; se fosse oito de verde, e assim por diante. Nem bem cheguei à sala e um aluno que estava sentado ao lado do Guilherme falou: ‘Tia você me ajuda?’.

Pesquisadora – Ajudo!! Em que posso te ajudar? O que é para fazer?

Aluno – Eu não sei, não! Acho que é para pintar.

Pesquisadora – Mas pintar o quê? Pintar de que cor?

Ele olhou para a folha, virou a cabeça de um lado para o outro, ficou olhando, olhando e respondeu: ‘Não sei!’.

Pesquisadora – Deixa eu ver a folha. Olha, aqui tem vários números e do lado o nome das cores. Que número é esse [apontando na folha]?

Aluno – Oito

Pesquisadora – Do lado tem uma palavra: Ver-me [ele completa a palavra].

Aluno – Iho.

Pesquisadora – Então cadê? Pega o lápis vermelho para pintar aqui, na palavra? [ele pintou]. E se for sete? [ele colocou seu dedo no numeral 7]. Você vai pintar de que cor? Que letra é essa no começo?

Aluno – A

Pesquisadora – A-ma [ele completou oralmente a palavra, pegou o lápis de cor pintou o espaço onde estava escrito amarelo].

Construímos assim uma legenda que o auxiliou na atividade. Percebi que ele reconhecia todos os números, mas que ainda estava com dificuldade em reconhecer as palavras, apesar de conhecer todas as letras do alfabeto. Guilherme olhou a atividade desse aluno e disse:

Guilherme – Por que o dele está colorido?

Estagiária – É para ajudar ele a saber quais são as cores que ele vai pintar, de acordo com o resultado da soma.

Guilherme pinta, olhando para o que o outro aluno estava fazendo, preparando sua legenda para continuar a atividade que estava realizando com a ajuda da estagiária. Comentei com a professora que poderíamos ter levado a atividade com a legenda já pintada para Guilherme.

Professora Laura – Para ele não, para todas as crianças, veja como os dois estão conseguindo fazer a atividade com mais segurança. Eu poderia ter proposto isso logo no início, ajudaria quem está com mais dificuldade de entender o enunciado” (DIÁRIO DE CAMPO, 22-10-2015).

No início do relato, notamos que a proposta da atividade não havia sido compreendida por todos os alunos. Alguns ainda estavam demonstrando dificuldade para entender o enunciado. Não sabiam explicar ao certo o que era para ser realizado na proposta. Ler junto com o aluno o enunciado e cada etapa da atividade, criando, em seguida, uma legenda, ajudou tanto a ele como a Guilherme, que percebeu o movimento ao seu lado, notou a diferença nas atividades e usou do mesmo recurso para desenvolver a sua tarefa. A professora chegou à conclusão de que a estratégia de criar a legenda na atividade poderia ter sido usada com todos os alunos que demandavam dessa ação.

Guilherme precisava de mais tempo e explicação passo a passo para conseguir participar das atividades. Outros alunos pareciam que precisavam desse apoio também. O que nos chamou atenção nesse dia foi a forma como Guilherme estava participando das propostas, ao lado de outro aluno, compartilhando experiências, identificando o que poderia ajudá-lo a resolver aquela atividade.

Já havíamos discutido sobre os alunos que demandavam atenção. A professora Laura mostrou-se preocupada com um grupo que ficava sempre por último na realização das atividades, esquecia o material em casa, não realizava o que era

encaminhado para casa e conversava excessivamente na sala. Pensamos em propostas que pudessem atender às demandas desses alunos, incluindo Guilherme, por não fazer as atividades de casa, esquecer o material e por sua dificuldade de se organizar nos trabalhos quando não tinha ajuda de outra pessoa. Então, constatamos que, para esse grupo de alunos, era importante trabalhar o mesmo conteúdo em diferentes formas: recorte e colagem, pintura, caixa de areia, atividades que poderiam contribuir para a criança memorizar o que está convencionado para a escrita ou outro tema.

Em alguns momentos, para conhecer a prática pedagógica da professora, além de estar em sua sala, analisávamos os cadernos de atividades dos alunos. Isso contribuía para entendermos qual sequência didática estava proposta por ela e como os alunos com autismo estavam participando desse processo. Nessa “[...] trama das relações constitutivas do lugar de sujeito-aluno e sujeito-professor, ressalta-se a importância de um espaço rico em palavras, em cultura e em experiências significativas para as crianças e os adultos implicados com a inclusão escolar” (VASQUES, 2016, p. 24). A curiosidade dos alunos era despertada pela professora que fazia questão de ter um horário destinado às novidades trazidas pelas crianças para compartilhar na turma.

Nas situações descritas, encontramos subsídios que nos permitem afirmar que o que é alternativo no trabalho com a criança com autismo é a forma como vamos configurando – para essa criança – a prática pedagógica pensada para todas as crianças. Os pontos que são essenciais para que o processo de apropriação do conhecimento aconteça pelos alunos, discutidos neste estudo, são: o planejamento das ações pelo grupo a partir das demandas do aluno e de sua turma; as propostas de atividades contextualizadas de acordo com o currículo comum; as avaliações que levam em consideração apenas as notas ou fichas de avaliação trimestrais, dando pouco destaque ao processo de ensino e aprendizagem; a participação do outro no processo de adaptação da criança à escola e à sua rotina, bem como na apropriação de conhecimentos pela criança; a discussão dos desafios vivenciados no grupo e sistematização de ações e a definição das atribuições de cada um no processo de escolarização dos alunos com autismo; o investimento na relação com a criança e nas suas possibilidades de aprendizagem. Assim, caminhos que

favorecem o envolvimento e a participação do aluno com autismo no ensino comum parecem despontar a partir da formação e da prática pedagógica.

Primeiro, sobre a formação, reconhecemos a urgência de se pensar esse momento vinculado ao que acontece na sala de aula do professor, por isso a importância da formação em serviço, com temas, tempos e espaços destinados ao estudo das multideterminadas ações pedagógicas na escola. Esse é o espaço que será disparador de dúvidas, sugestões, leituras, vivências que poderão fazer a diferença na forma como compreendemos o ensino e a aprendizagem desses sujeitos – e não o de uma formação aligeirada – mas sim de busca constante por conhecimento que permita ao professor compreender os “[...] valores que sustentem sua prática educativa, dos significados e da intencionalidade de seu agir” (OLIVEIRA, 2017, p. 246).

Segundo, a prática pedagógica deve ser intencional, planejada, sistematizada e colaborativa entre os professores, equipe gestora e demais profissionais que atuam no espaço escolar. Essa articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, no caso de João, foi sendo constituída aos poucos, a cada encontro de formação, planejamento das ações, execução do planejado, refletida principalmente nas ações entre a professora de Educação Especial, Ângela, e a estagiária, Júlia. Esse aluno precisava de tempos diferenciados, negociações, ajustes de conduta, com o outro conduzindo suas ações não de uma forma mecânica, mas mostrando a João que era possível aprender e demonstrar o que já sabia.

Na aposta constante da professora Laura, encontramos caminhos diferentes na maneira como ela conduzia sua turma. Os alunos com autismo no primeiro ano A não demandavam grandes mudanças em relação à forma de apresentação dos conteúdos pertinentes ao 1º ano. Atentamos, no entanto, para a preocupação da professora de que todos participassem das atividades e se apropriassem dos conhecimentos abordados. As possibilidades de aprendizado dos alunos com autismo, muitas vezes do seu jeito, no seu ritmo, precisam ser consideradas, mas sem negar a eles o tão importante conhecimento construído historicamente pela humanidade.

No que diz respeito aos alunos com autismo, é necessário que o professor, por meio da mediação pedagógica, organize as formas de aproximar esses alunos dos

objetos, das pessoas, das situações e dos conhecimentos escolares, investindo em suas potencialidades e engajamento nas atividades propostas. Em alguns momentos – e por quanto tempo for necessário – o professor precisa orientar a atenção da criança nos processos interativos na escola, com gestos, palavras ou outros recursos de comunicação. Principalmente porque algumas crianças, mesmo em idades mais avançadas, ainda podem necessitar de comandos para efetivar algumas ações. Por isso, é importante, por parte do professor, uma aproximação maior com esses alunos, o que implica conhecê-los em suas múltiplas determinações, em disponibilizar tempo para planejar recursos e espaço para desenvolver um trabalho apropriado com eles na turma.

Por outro lado, reconhecemos também a responsabilidade do Estado em garantir a formação continuada do professor das diferentes áreas sobre Educação Especial de forma a contribuir para que os diálogos estabelecidos nessas formações ecoem nas ações propostas como práticas pedagógicas na escola. Uma formação continuada com tempos, espaços, conteúdos e sistematização de situações reais encontradas nessa instituição de ensino.

Muitos caminhos podem ser percorridos no processo de escolarização da criança com autismo, trilhamos por aqueles que nos auxiliam a vê-la como ser social em constituição, que aprende e se desenvolve nas diversas situações que vivencia, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas, vias que se tornam possíveis a partir da sua inserção nas práticas culturais construídas historicamente pela humanidade.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho foi trilhado a partir das inquietações levantadas no mestrado, no Grupo de Estudo sobre Autismo, no doutorado e nos 17 anos que atuamos como professora na educação básica. No processo de construção desta tese, como pesquisadora/professora (ou professora/pesquisadora), debruçamo-nos sobre o tema autismo para clarificar conceitos e ideias diante de tantas informações, muitas vezes distorcidas em relação a essa síndrome. Assumimos os seguintes princípios: aposta na possibilidade de ensino e aprendizagem das crianças com autismo; reconhecimento da importância do diálogo com os participantes da pesquisa sobre a prática pedagógica instituída na escola; análise das atribuições de cada profissional da educação diante da matrícula desse aluno no ensino comum; investimento na escola como instituição capaz de fazer a diferença no desenvolvimento dos alunos com autismo.

Para esta tese nos propusemos investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamental do município de Serra/ES. Fizemos isso pela via da pesquisa-ação, envolvendo a equipe gestora, os professores regentes, a professora de Arte, a professora de Educação Física, a professora de Educação Especial e as estagiárias, inicialmente avaliando a trajetória da prática pedagógica instituída na escola Novo Horizonte. Em seguida, construímos novas ações com o intuito de considerar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo no grupo do qual fazia parte.

No estudo, apoiamo-nos no princípio de que o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural, pois ele é constituído na e pela cultura que ele próprio cria (VIGOTSKI, 1983, 2004). Outro pressuposto considerado com o grupo de profissionais que fez parte do estudo foi compreender que a educação na perspectiva inclusiva está voltada para todas as crianças. Nesse sentido, quem atua na escola precisa estar “[...] atento às propostas indicadas no seu projeto pedagógico, no currículo, nas metodologias de ensino, na avaliação e nas atitudes dos educadores” (SERRA, 2015, p. 42), ações que favorecem a igualdade de oportunidades para todos na educação.

Nos primeiros momentos de observação participante, fizemos um levantamento dos desafios apontados pelos profissionais da educação diante da matrícula do aluno com autismo no ensino fundamental. Os participantes da pesquisa destacaram: a falta de preparação para atuar com os alunos com autismo, resultado da limitação na formação inicial e continuada; a dinâmica turbulenta da escola diante das demandas de alunos com deficiência, com problemas no acompanhamento das famílias e os que não acompanhavam o ritmo da turma; a falta de pessoas para apoio nas salas de aula; e os poucos momentos de planejamento coletivo. Além dessas questões, várias vezes eles indicaram que, no caso de João, sua resistência em permanecer na escola também era um impeditivo para a organização da prática pedagógica considerando sua participação na turma.

Nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em que havia crianças com autismo, percebemos que, em alguns casos, nem sempre os professores buscavam envolver esses alunos nas atividades desenvolvidas pelos demais alunos da turma. Em outros, havia uma aposta na possibilidade de participação dessas crianças no grupo a que pertenciam. Diante do aluno com autismo, que demonstrava não querer ficar na escola, as ações dos profissionais pareciam ficar paralisadas, mesmo com a insistência em iniciar um vínculo com a criança, como no caso de João.

Não negamos que suas peculiaridades, de certa forma, traziam desafios para pensar e propor uma prática pedagógica que considerasse a criança em sua turma. Entretanto, o diagnóstico não pode paralisar a ação pedagógica do professor; é importante que ele observe o aluno, ouça-o e identifique seus interesses para desenvolver uma prática que atenda às suas necessidades educativas. Nesse sentido, “[...] preocupar-se menos com a origem exige que olhemos para o presente e nos perguntemos ‘como contribuo para que ele se mostre assim?’, ‘o que nós, no atual momento, podemos fazer com isso tudo que observamos?’” (BAPTISTA, 2012, p.16). Se, por um lado, considerarmos somente a síndrome em suas características, não teremos oportunidade de ver a criança com condições de se desenvolver e participar socialmente do grupo a que pertence.

Nesse processo, o autismo, quando compreendido a partir da falta, pelo viés puramente biológico, de impossibilidades e limitações, pode demarcar os lugares e

papéis ocupados por essas crianças como os de quem precisa primeiro ser educado em seu defeito, para depois participar das práticas culturais. Isso contribui para privar a criança de um desenvolvimento cultural mais amplo, pois suas diferenças são consideradas como impeditivas de compartilhar espaços com diferentes crianças e até mesmo ir à escola (CHIOTE; SANTOS, 2011). Assim, considerar que João não “queria” participar das atividades propostas ou que, por causa do autismo, não haveria o que ser feito, dificultava a busca de caminhos alternativos. Precisávamos criar condições para que ele fosse se apropriando daquele novo local, dos professores e outros profissionais da educação e conhecendo os novos colegas.

Afinal, a formação humana é determinada nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro, pelos usos do signo, que a criança vai se apropriando da base cultural e histórica construída pela humanidade (VIGOTSKI, 1983, 1997). O que foi feito na pesquisa para permitir que os participantes fossem se apropriando desses princípios tão importantes na área educacional, em relação à constituição cultural da criança?

O movimento da pesquisa-ação possibilitou nosso envolvimento gradativo com os participantes por meio de uma escuta ativa, um olhar atento, principalmente nos momentos de elaborações das propostas educativas que considerassem os alunos com autismo em suas turmas. Insistíamos na necessidade de aposta na possibilidade de esses alunos aprenderem e de os professores ensinarem por meio de caminhos alternativos. Para isso, alguns elementos precisam ficar mais fortalecidos na prática pedagógica, como: a intencionalidade; a sistematização; o planejamento; a colaboração; como também a paciência, a insistência, o estudo e a perseverança no ato de ensinar e de aprender com as crianças.

Diferentes atividades implicavam estratégias distintas para orientar e manter a atenção e o envolvimento dos alunos nas propostas educativas. Isso não quer dizer que era necessário um “método novo” ou recursos mirabolantes. Aos poucos percebemos que o alternativo na atividade pedagógica estava relacionado com a maneira como agíamos diante das possibilidades que foram surgindo na interação com as crianças.

O trabalho propôs momentos de estudo em que discutimos temas sobre a criança com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e os processos de ensino e aprendizagem. Apesar de não serem realizados com uma carga horária adequada e com o aprofundamento necessário sobre o assunto, os momentos de estudo na Escola Novo Horizonte trouxeram visibilidade para as demandas da educação inclusiva e as práticas pedagógicas institucionalizadas naquele espaço. Foram momentos ricos de escuta, proposição e leituras, que despertaram nos participantes interesse por continuar estudos futuros de forma sistematizada.

Em algumas situações, foi necessário usar atalhos, mudar a rota, atravessar outras pontes como possíveis trajetórias até alcançar o conhecimento elaborado a que os outros alunos estavam tendo acesso. Notamos que às vezes apareciam obstáculos nesse caminho, mas outras alternativas possibilitavam a criação de condições mais propícias para que o desenvolvimento cultural do aluno acontecesse.

Não podemos concluir que o desenvolvimento esteja ligado a mudanças isoladas, antes faz parte de um processo multideterminado,

[...] um complicado processo dialético que se distingue por uma complexa periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das funções, pelas desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pelas metamorfoses ou transformação qualitativas de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 1983, p. 141, nossa tradução).⁸⁸

Na turma em que estavam matriculados Marcos e Guilherme, as coisas estavam acontecendo por caminhos mais suaves, aparentemente sem obstáculos. As propostas de trabalho da professora Laura para os dois alunos com autismo não se diferenciavam daquela dos demais alunos da turma, pelo contrário, ela fazia questão de que eles realizassem as mesmas atividades que os outros, mas Guilherme precisava de um apoio maior que Marcos para participar das atividades que eram desenvolvidas na sala e em casa. Então, foram feitos alguns ajustes para ajudá-lo a se organizar, como: orientar a estagiária para que não ficasse o tempo todo com ele;

⁸⁸ “[...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación” (VIGOTSKI, 1983, p. 141).

deixar o aluno fazer as atividades com mais autonomia em sua participação; buscar apoio da família para as atividades de casa; criar condições para que Guilherme realizasse as atividades demonstrando que estava compreendendo o que estava sendo feito e não somente realizando uma cópia de determinado assunto.

O movimento da pesquisa contribuiu para que a estagiária repensasse a forma como acompanhava a turma e os alunos com autismo que ali estavam matriculados. Deixando Guilherme sentar com outras crianças e apoiando-o nas atividades sem dar as respostas diretamente, Maria foi ajudando o aluno a manter a atenção na tarefa, mobilizar lembranças, desenvolver formas mais elaboradas de pensamento para resolver as situações educativas.

Considerar as escolhas dos participantes da pesquisa na busca por atalhos que ajudassem os alunos com autismo a realizar as mesmas atividades que a turma estava fazendo possibilitou avanços na forma de participação desses estudantes. Nem sempre era possível seguir as mesmas estratégias planejadas para a turma. Notamos que foi necessário estabelecer outras formas de realizar as atividades com esses alunos. Essas formas envolvem: participar em atividades em grupos menores; usar recursos visuais; orientar a ação da criança na atividade quando necessário; e antecipar as ações por um adulto ou outra criança (caso o enunciado solicite uma atividade de recorte, colagem, identificação de cores e formas, para o aluno com autismo, poderia ser proposta uma etapa por vez até chegar ao objetivo completo da atividade, com a ajuda do outro).

O estudo indica que a entrada da criança na escola ou em uma nova turma deve ser planejada com muito cuidado. Nesse processo, é importante contarmos com o apoio da família para que a separação da criança dos pais ou responsáveis que a acompanham até a escola seja gradual, quando for preciso. Na escola, a definição de pessoas como referência para eles, para iniciar a criação de vínculo, é fundamental para que aos poucos elas se sintam mais dispostas a aceitar o outro ao seu lado. Na pesquisa percebemos que a participação das outras crianças no processo de apropriação de ações necessárias para a criança com autismo se tornar aluno foi essencial, principalmente em relação a João, que passou a acompanhar sua turma nas aulas de área, realizando as mesmas atividades que os demais alunos, mas às vezes de uma maneira diferente.

As crianças eram constantemente incentivadas a interagir com os alunos com autismo e auxiliá-los em diferentes momentos e espaços educativos, pois sabíamos que isso contribuiria para o seu desenvolvimento psicológico, a partir da interiorização dos significados sociais derivados das atividades culturais vivenciadas (VIGOTSK, 1983, 1997).

Constatamos que, ao entrar na escola, a criança que ainda não conhece as principais regras do trabalho desenvolvido nesse espaço pode se apresentar mais resistente a ficar escola, na sala ou em outro espaço educativo e realizar o trabalho junto com outras crianças. Nesse caso, sua inserção na dinâmica da turma necessita ser planejada de forma gradual: em dupla, pequenos grupos, com variadas crianças, o que pode trazer resultados favoráveis quando associados a um incentivo constante para a interação com os outros, a participação nas atividades com a turma e a persistência do professor na ação educativa.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico contribuiu também para o desenvolvimento da linguagem pelos alunos com autismo. O impacto desse trabalho foi observado em alguns momentos de estruturação e organização do pensamento e na participação de João, Marcos e Guilherme em atividades no grupo. A fala externa orientava a ação da criança em diferentes situações na sala de aula, na sala de apoio e nas aulas de áreas específicas.

No desenvolvimento infantil, a ação da criança é sempre mediada por instrumentos e signos. Segundo Vigotski (1983), a interiorização das funções psicológicas superiores é histórica e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas, de acordo com o contexto histórico-cultural. Assim, foi necessário reforçar a importância da prática pedagógica do adulto (professor), juntamente com os outros profissionais e crianças, coordenando as intenções e desejos da criança com autismo com os objetivos do trabalho educativo e, assim, buscar envolver o aluno no processo. A pesquisa contribuiu para os professores se perceberem de maneira mais intensa como sujeito essencial no processo de apropriação de conhecimento pela criança com autismo, assumindo a intencionalidade e sistematicidade de sua ação, ampliando as possibilidades de aprendizagem dessa criança.

Notamos que as vias necessárias para que as crianças com autismo conseguissem participar do processo de ensino envolveram, por parte da equipe participante da pesquisa, da estagiária e por nossa parte, resumidamente: mais tempo e explicação das atividades; organização antecipada do planejamento; direcionamento da fala diretamente para a criança; condução da criança na proposta, fazendo com e fazendo para a criança; permissão para que ela tentasse fazer sozinha a atividade; inserção da criança no grupo.

De certa forma, com o tempo, a partir da pesquisa-ação, a professora de Educação Especial e a estagiária construíram meios para que João se sentisse menos desconfortável no ambiente escolar. Começaram a perceber as possibilidades de aprendizagem dessa criança em um processo que demandou paciência, ajuda, estudo e colaboração entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, retomando, sempre que necessário, os objetivos do estudo. Foram muitas negociações necessárias para envolver a todos na discussão, ação e construção de práticas pedagógicas que favorecessem a participação dos alunos nas atividades propostas para as turmas.

Assim, foi fundamental que a escola se organizasse de maneira a possibilitar a todos o acesso a esse conhecimento, o que demanda pensar e propor condições apropriadas de ensino e de aprendizagem. De forma semelhante a outros estudos (VIEIRA, 2008; ALVES, 2009; SOBRINHO; PANTALEÃO; JESUS, 2016; SANTOS, 2013; COTONHOTO, 2014; CORREIA, 2014), esta pesquisa apontou que é importante que a escola contribua para a criação de condições que permitam: o planejamento coletivo e individual dos professores; a gestão democrática; a participação da família; a discussão sobre o currículo; a materialização do Projeto Político-Pedagógico; a construção de um plano de ação coerente com o contexto escolar e social; as condições de avaliação, enfim, pontos que compõem a trama multideterminada da escola.

Embora pareçam independentes, esses componentes estão intimamente relacionados entre si. Para que o funcionamento da escola reflita a forma de construir uma educação como prática democrática e inclusiva, é imprescindível que haja ações que minimamente considerem esses pontos para o debate e que se analisem as proposições e as mudanças que se fizerem necessárias.

A relevância deste estudo está na possibilidade de discutir a concepção de homem e suas implicações para a educação escolar; ensino e aprendizagem em suas articulações com o desenvolvimento psíquico, bem como a importância do ensino escolar na formação dos processos psíquicos superiores das crianças com autismo. Chegamos ao final desta pesquisa reconhecendo a necessidade de finalização do texto em cumprimento ao que se espera pelo tempo destinado ao doutoramento, porém nosso interesse em compreender o desenvolvimento da criança com autismo ainda nos motivará a continuar buscando outros caminhos de estudos na abordagem histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- ANACHE, A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2001. v.1, p.1-18.
- ANGELUCCI, C. B. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a Educação Especial. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf>> Acesso em: 24 set. 2017.
- ANJOS, A. R. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTISTA, C. R. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Martins, 2013. p. 43-61.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARROCO, S. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007
- BARROCO, S. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem

deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-196.

BARROCO, S. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-342.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil: República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 23 jun. 2015.

_____. **Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da educação. Conselho nacional de educação conselho pleno. **Resolução nº 2 de 1 julho de 2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 de nov. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Cidades**. 2017. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320500&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica, 2016**: resumo técnico – Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRIDI, F.R. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CAVALCANTE, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo**: construções e desconstruções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CAVAZZANI, V. F. **A construção da gestão participativa na escola**: um estudo de caso. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011.

_____. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

_____. A interação entre pares no desenvolvimento do brincar da criança com autismo. In: OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015. p. 95 – 114.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CORREIA, V. G. de P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos de comunicativos**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf>> Acesso em: 24 set. 2017.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S.; DIAS, I. R. Refletindo sobre a organização da ação educativa: em busca de uma escola para todos. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: Edufes, 2017. p. 195-212.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 149-165.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra psicologia pedagógica. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.

FERREIRA, A. P. G. **Práticas de inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo no 1º ciclo**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2012.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 103-138.

FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, S. C. G. A. **Incluir e aprender**: o percurso de um aluno com PEA numa turma de 1º ano. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2011.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set./dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.

_____. Política inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-24.

_____. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615007>> Acesso em: 4 set. 2017.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

GOHN, M. da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Ecos – Revista científica**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005.

GONRING, V. M. **A criança com Síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GREGORUTTI NETO, J. **A construção do Projeto Político-Pedagógico na escola: o instituído e o instituinte**. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 139-160

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO; T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFIGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 29 jun. 2015.

KANNER, L. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires: Editora Paidós-Psique, 1966.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>> Acesso em: 4 jul. 2017.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>> Acesso em: 26 out. 2017.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. (online), v.28, p. 3-11, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, v.32, n.116, 2011. p.667-688. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada: o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 1-16. 1 CD-ROM.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução de: Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 161-169.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, N. S. D. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa**: educação inclusiva: direito à diversidade. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, v.34, n.93, 2014. p.175-189. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0175.pdf>> Acesso em: 9 jan 2017.

MELO, D. C. F. de. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/HISTORICO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 9 jan 2017.

MIRANDA, T. G. Desafios da prática pedagógica para uma escola inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 399-410.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa**: para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, I. M.; PINTO, A. K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 105-124.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 173-198.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. Práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo: contribuições de pesquisas portuguesas. **Educação Especial em Debate**. Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (Neesp): Centro de Educação, ano 1, v.1, n1, jan./jul., 2016.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, Belém: Programa de Pós-Graduação Educação em Educação da UEPA, v. 10, n. 20, p. 73 a 96, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>>. Acesso em: 21 out. 2017.

OLIVEIRA, I. M.. O aluno da educação especial, a escola e as práticas pedagógicas. In: OLIVEIRA, I. M. de; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. 1ed.Vitória: Edufes, 2017, v. 1, p. 235-259.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (On-line), Madri: Centro de Altos Estudos Universitários. v 31, p. 1-15, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, ano 21, n.71, p.197-219, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 2004.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p.9-20, jan./mar., 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1/1413-6538-rbee-23-01-0009.pdf> >. Acesso em: 21 out. 2017.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.com.br/scielo.php> Acesso em: 29 maio 2015.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z.; ESTEVAM, L. G. Uma aula de L. S. Vigotski. In: ORSO, O. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. **Pedagogia histórico-crítica, evolução e revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 207-224. (Traduzido do russo por Zoia Prestes e Lucas Cago Estevam do livro: VIGOTSKI, L. S. *Lektsii po pedologii*. Ljensk: Izdatelski dom, 2001. p. 287-302)

RAMOS, F. do V. C. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento**: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SÁ, M. G. C. S. **Cartografando processos inclusivos na educação infantil em busca de movimentos instituintes**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, E. C. **Entre letras e linhas de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, E. C. A inclusão escolar e a família da criança com autismo. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, I. M. Trabalho pedagógico e autismo: desafios e possibilidades. **Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha**, Facevv, v. 5, n. 10, p. 46-58, jan./jun, 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SERRA, D. G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SERRA. **Lei nº. 2.172, de 31 de março de 1999**. Altera o Plano de Carreira e Vencimentos aplicáveis aos profissionais da educação que desempenham funções de magistério no Sistema de Ensino Público Municipal. Serra, 1999. Disponível em: <<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L21721999.html> > Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Lei n. 3.185, de 8 de fevereiro de 2008**. Altera o enunciado do capítulo IV e os artigos 34, 48 e 54 da Lei municipal nº 2.172, de 22 de março de 1999 e dá outras providências.

SERRA. **Relatório de Gestão 2014**. Prefeitura Municipal da Serra. 2014. Disponível em: <<http://transparencia.serra.es.gov.br/MostraArquivo.ashx?Arquivold=463>>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. **Lei nº. 2.665**, de 27 de julho de 1998. Institui, cria e disciplina a Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município da Serra e dá outras providências. Serra, 2003a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2004-2014 (versão preliminar)**. Serra, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares da educação infantil e ensino fundamental**. Serra, 2008.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº. 010, de 28 de setembro de 2004**. Dispõe sobre a organização do ensino fundamental. Serra, 2004a.

_____. **Orientação curricular**: de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SERRA. **Lei nº. 3.845, de 26 de março de 2012**. Altera a Lei Municipal Nº 2.173/1999. Serra, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Documento como diagnóstico e sugestões iniciais para o trabalho na educação durante a gestão 2013-2016**. Serra, 2013.

_____. **Plano Municipal de Educação 2015-2025 Diagnóstico (versão preliminar)** Serra, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES nº 195, de 29 de novembro de 2016**. Diretrizes da Educação Especial do Município: Serra, 2016.

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Vitória, 2011.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**: relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, v. 1, n. 50, p. 26-40, 2000.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de Educação Especial de três municípios capixabas. **Interfaces da**

Educação, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 206-225, 2016. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1030/977>> Acesso em: 3 jan. 2017.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. Uma leitura em diagonal: as relações entre o diagnóstico e a inclusão escolar. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 30-42, jan./abr. 2009.

_____. A produção acadêmico-científica sobre escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento (200-2012): uma leitura adúltera sobre os sujeitos e as (im)possibilidades de ensinar e aprender. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**: concepções e práticas educativas. Marília: ABPEE, 2016. p. 7-14.

VASQUES, C. K.; BRIDI, F. R. S. Psicanálise, psicopedagogia e Educação Especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação Especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 223.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-2362014000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 abr. 2015

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madri: Visor, 2001.

_____. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1983.

_____. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilton Dória. 2004. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fonte, 2014.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 185 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

APÊNDICE A – Carta de apresentação à escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vitória, 15 de janeiro de 2015.

Senhor Diretor,

Apresento a doutoranda Emilene Coco dos Santos que solicita permissão para realizar sua pesquisa nessa escola, no período de janeiro a dezembro de 2015, desenvolvendo o trabalho referente à tese de doutorado com o título provisório **“O ALUNO COM AUTISMO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”**, orientada pela professora Ivone Martins de Oliveira, com o objetivo de analisar as ações a serem implementadas na organização da escola de maneira a propiciar as condições apropriadas de ensino e aprendizagem para todos os alunos da turma em que está matriculado um aluno com autismo, no turno vespertino.

Esclareço que sua autorização possibilitará à doutoranda informações relevantes para a elaboração de sua tese de doutorado.

Estaremos à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Dr^a Ivone Martins de Oliveira

Orientadora

APÊNDICE B – Carta de consentimento da escola pesquisada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA PESQUISADA

Escola:

Diretora:

Endereço:

Cidade:

Cep:

Telefone:

Declaro que a professora Emilene Coco dos Santos está autorizada a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada provisório **“O ALUNO COM AUTISMO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”**, no período de janeiro a dezembro de 2015.

Além de realizar entrevistas individuais e coletivas com professores desta escola, observar as aulas nos diferentes espaços de aprendizado, acessar documentos de matrícula e relatórios produzidos sobre a escolarização dos participantes, estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações.

As atividades deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Serra, 15 de janeiro de 2015.

Assinatura e carimbo do diretor da escola

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Sou aluna do Curso de Doutorado em Educação, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Ufes – e estou desenvolvendo um estudo com o título **“O ALUNO COM AUTISMO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”**. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos. Para realizar a pesquisa, preciso: entrevistar, participar dos planejamentos, observar as aulas e outros momentos de organização da prática pedagógica na escola, durante o período de 5/2/2015 a 22/12/2015.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. O participante poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não lhe acarretará qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, a senhor(a) poderá me contatar pelo endereço eletrônico emilenecoco@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail.

Agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Emilene Coco dos Santos

Doutoranda em Educação – PPGE/UFES

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento para divulgação de dados e imagens

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE DADOS E IMAGENS

Eu, _____,
portador (a) do RG _____ e do CPF _____,

Autorizo a utilização de imagens e dados decorrentes de entrevistas, análise documental e diário de campo na publicação e divulgação da pesquisa **“O ALUNO COM AUTISMO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”** desenvolvida na Escola Municipal de Ensino fundamental do município da Serra no ano de 2015, em artigos, livros, congressos e similares de caráter científico.

Telefone: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Assinatura

Emilene Coco dos Santos
(Pesquisadora)

APÊNDICE E – Roteiro de observação participante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação**

Roteiro de observação participante 1º ano

I – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA:

Análise dos espaços escolares e de seu estado de conservação; quantidade de aluno; quantidade de funcionários; plano de ação; Projeto Político-Pedagógico, dentre outros documentos.

II – ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO:

Registro sobre como está organizado o planejamento: se acontece, quando, onde e quem participa. Há proposta de trabalho colaborativo entre a professora especialista em Educação Especial, a pedagoga e professora regente?

III - ASPECTOS FÍSICOS DA SALA DE AULA:

Sala de aula observada: espaço, luminosidade, acústica, carteiras e sua disposição, existência de materiais pedagógicos como quadro, murais, armários, materiais didáticos, dentre outros.

IV - RELAÇÕES INTERPESSOAIS DA SALA DE AULA:

Registro sobre as relações entre: o professor e os alunos; os alunos e os alunos; o professor e o aluno com autismo; os alunos e o aluno com autismo. Quais estratégias são utilizadas para envolver os alunos na atividade? Contempla o sujeito com autismo? Quais as condições de ensino e aprendizado da criança com autismo diante da turma?

V – RELATÓRIO DESCRITIVO DAS AULAS OBSERVADAS:

Data: _____ Hora de início _____ Hora de término _____

Conteúdos trabalhados: _____

Descrição do desenvolvimento da aula (seqüência de atividades)

Atenção para:

- As estratégias: aula expositiva, aula participativa, trabalho em grupo, atividade individual, atividade diversificada, formas de atendimento das dúvidas ou questões dos alunos.
- A linguagem utilizada: adequação à faixa etária; uso de abstrações em excesso; uso da linguagem coloquial; uso de outras representações.
- Os materiais e recursos utilizados na aula.
- As relações interpessoais nesta aula: o professor e os alunos, os alunos e os alunos, o professor e o aluno com autismo e entre os alunos e o aluno com autismo.
- As formas de participação do aluno com autismo nas atividades.

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com a professora regente

Nome:

Idade: _____

Qual é a sua formação?

Há quanto tempo trabalha na educação? E nesta escola?

Fale sobre o processo de inclusão do aluno com autismo no ensino comum.

Você acredita que os alunos com autismo se sentem bem e/ou se beneficiam por estarem incluídos em classes comuns? Justifique.

O que você sabe sobre autismo?

O que tem a dizer em relação ao aluno _____?

Como você faz o seu planejamento? Quais momentos e com quem?

Você modificou seu planejamento quando soube que teria um aluno com autismo?

Quais metodologias você tem utilizado para ensinar o aluno com autismo? Diferem das que você utiliza com os alunos de um modo geral? Faz-se necessário alterar sua prática pedagógica em virtude da presença de alunos com autismo na sua sala? Por que e quais são essas alterações?

Sua prática pedagógica contribuiu para o desenvolvimento e aprendizado do aluno com autismo neste ano letivo? Em quais aspectos?

Foi construído algum recurso diferenciado para o trabalho pedagógico com o aluno com autismo? E com a turma?

Fale sobre seu trabalho com a estagiária, com a pedagoga e com a professora especializada em Educação Especial.

Gostaria de incluir mais algum ponto que não foi mencionado?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com a professora de educação especial

Nome:

Idade: _____

Qual é a sua formação?

Há quanto tempo trabalha na educação? E nesta escola?

Fale sobre o processo de inclusão do aluno com autismo no ensino comum. E dos alunos matriculados nesta escola.

Você acredita que os alunos com autismo se sentem bem e/ou se beneficiam por estarem incluídos em classes comuns? Justifique.

O que você sabe sobre autismo?

O que tem a dizer em relação ao aluno _____?

Como você faz o seu planejamento? Em quais momentos e com quem?

Como é feito o acompanhamento da prática pedagógica das professoras regentes em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos com autismo?

Fale sobre seu trabalho com a estagiária, com a pedagoga e com a professora regente.

Gostaria de incluir mais algum ponto que não foi mencionado?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com o pedagogo

Qual é a sua formação inicial e continuada?

Há quanto tempo trabalha na educação? E nesta escola?

Como você vê o processo de inclusão do aluno com autismo no ensino comum?

Você acredita que os alunos com autismo se sentem bem e/ou se beneficiam por estarem incluídos em classes comuns? Justifique.

O que você sabe sobre autismo?

O que tem a dizer em relação aos alunos com autismo (falar de cada aluno)?

Como você faz o seu planejamento? Em quais momentos e com quem?

O que você pensa do seu trabalho de acompanhamento do aluno com autismo?

Fale sobre seu trabalho com a professora regente, com a professora especializada em Educação Especial e com a Estagiária.

Gostaria de incluir mais algum ponto que não foi mencionado?

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista com a estagiária

Qual é período que você está cursando?

Há quanto tempo você está nesta escola?

Fale sobre o processo de inclusão do aluno com autismo no ensino comum.

Você acredita que os alunos com autismo se sentem bem e/ou se beneficiam por estarem incluídos em classes comuns? Justifique.

Você já estudou sobre autismo na formação inicial? O que você sabe sobre autismo?

Como você faz o seu planejamento? Em quais momentos e com quem?

Fale do seu trabalho na sala regular e no acompanhamento do aluno.

Você segue o que é planejado para o aluno e a turma como um todo?

Fale sobre seu trabalho com a professora, com a professora especializada em Educação Especial e com a pedagoga.

Gostaria de incluir mais algum ponto que não foi mencionado?

APÊNDICE J – Roteiro de entrevista com a família

Nome:

Idade: _____

Grau de parentesco: _____

Como foi o nascimento de seu filho? Teve acompanhamento na gestação?

Quando foram notadas as peculiaridades da criança e quem percebeu as mudanças?

Como você vê seu filho em casa? E na escola?

O que você sabe sobre autismo?

Você acredita que os alunos com autismo se sentem bem e/ou se beneficiam por estarem incluídos em classes comuns? Justifique.

O que você pensa do processo de inclusão de seu filho no ensino comum?

Como foram os anos que ele frequentou a educação infantil?

Quais são os momentos de estudo do seu filho em casa? Como você participa desses momentos?

Com que frequência você é convidada a participar de reuniões na escola para discutir sobre o processo de escolarização de seu filho?

Gostaria de incluir mais algum ponto que não foi mencionado?

ANEXO – Ficha de avaliação trimestral da aprendizagem



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DA APRENDIZAGEM ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

UNIDADE DE ENSINO:	
ALUNO (A):	
DATA DE NASCIMENTO:/...../.....	ANO/TURMA/TURNO:
PROFESSORA:	ANO LETIVO: 2015

LEGENDA: OA – objetivo alcançado PA – objetivo parcialmente alcançado NA – objetivo não alcançado NT – objetivo não trabalhado
--

PORTUGUÊS	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Utiliza adequadamente os objetos escolares usados para ler e escrever			
Compreende as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico (letras) e outras formas gráficas e sistema de representação (números, desenhos, sinais, ícones).			
Conhece os nomes e as formas das letras do alfabeto.			
Compreende que as letras possuem desenhos diferentes, identificando-as em diversos contextos.			
Compreende o valor funcional das letras da formação das palavras			
Reconhece a ordem das letras no alfabeto, usando esse conhecimento na localização das letras.			
Domina a orientação e alinhamento convencional da escrita na língua portuguesa.			
Compreende a função dos espaços em branco entre as palavras.			
Reconhece seu nome escrito e sabe identifica-lo / usá-lo nas diversas situações do cotidiano.			
Reconhece palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros (rimas, sílabas) e alterações (repetições de um fonema numa palavra ou frase).			
Domina a natureza alfabética do sistema de escrita.			
Domina as relações regulares entre fonemas e grafemas.			
Identifica diferentes suportes e gêneros textuais.			
Reconhece finalidades da leitura em função do suporte e/ou do gênero.			
Formula hipóteses sobre o conteúdo do texto com base em elementos contextuais: autoria, gênero, título, personagens, imagens.			
Compreende globalmente um texto lido e/ou ouvido, identificando o assunto principal.			
Localiza informações em textos.			

Inserir informações, ampliando a compreensão dos textos.			
Elabora opiniões sobre textos lidos e/ou ouvidos.			
Lê palavras e pequenos textos.			
Colabora na produção de textos coletivos, considerando temas, objetivos e destinatários.			
Produz textos escritos com autonomia.			
Escreve respeitando o traçado das letras.			
Escreve fazendo uso de repertório variado de letras, procurando seguir o princípio alfabético.			
Participa de discussões coletivas contribuindo com ideias, opiniões, comentários.			
Compreende instruções dadas oralmente.			
Escuta outras opiniões ou relatos, demonstrando atenção e respeito.			
Relata acontecimentos vividos e conhecimentos, experiências pessoais.			
Narra histórias mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência lógica.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	_/_/____ _____	_/_/____ _____	_/_/____ _____

MATEMÁTICA	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Identifica e relaciona número/numeral no cotidiano: quantidade, ordem e códigos.			
Lê e escreve números naturais, a partir da observação das regularidades.			
Conhece e manipula os fatos fundamentais da adição e da subtração, com objetos concretos.			
Opera com sequências ascendente e descendente.			
Domina conceitos matemáticos de comparação e posição: maior/menor que, igual/diferente, antes/depois, em cima/embaixo, esquerda/direita, mais/menos, muito/pouco.			
Interpreta, resolve e formula situações-problema, compreendendo significados da adição e subtração, envolvendo atividades do seu dia-a-dia.			
Resolve situações problemas envolvendo os conceitos de repartir e agrupar associado a situações concretas.			
Participa da resolução de problemas coletivamente, levantando hipóteses e propondo encaminhamentos.			
Compreende tabelas simples, gráficos de coluna e realiza registro de dados.			
Reconhece formas geométricas nos objetos e elementos naturais.			
Usa corretamente unidades de tempo como dia, semana, mês e ano por meio de calendário.			
Compara grandezas, usando medidas não convencionais e convencionais.			
Utiliza-se de pontos de referência para localizar a si, outras pessoas e ao objetos no espaço.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	_/_/____ _____	_/_/____ _____	_/_/____ _____

CIÊNCIAS HUMANAS	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Identifica suas características pessoais e seu grupo familiar			
Representa os membros da família e os diferentes papéis que desempenham.			
Realiza registros de rotina diária			
Realiza representação da linha do tempo através de documentos históricos, reportagens, entrevistas e fotografias (presente e passado).			
Registra e interpreta informações ligadas aos diferentes grupos sociais (Família, escola e comunidade)			
Percebe semelhanças e diferenças de hábitos e costumes entre tempos ou pessoas			
Problematiza situações do cotidiano geográfico e do tempo vivenciado.			
Localiza-se nos diversos espaços que frequenta (casa, escola, comunidade).			
Representa os espaços próximos a sua casa e os elementos que a compõe.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	___/___/___ _____	___/___/___ _____	___/___/___ _____

CIÊNCIAS DA NATUREZA	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Reconhece as partes do seu corpo.			
Estabelece as relações entre hábitos de higiene e saúde.			
Participa com atenção de atividades que envolvem observação e experimentação.			
Identifica e propõe resolução de problemas do dia a dia.			
Identifica ambientes naturais e urbanos, relacionando-os com as interferências do ser humano na natureza.			
Demonstra interesse pelas questões ambientais e a preservação do nosso planeta.			
Interessa-se pelo estudo de seres vivos e questões ligadas ao planeta.			
Percebe-se como meio atuante no meio ambiente.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	___/___/___ _____	___/___/___ _____	___/___/___ _____

HABILIDADES SOCIAIS	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Conhece, respeita e utiliza regras elementares do convívio social.			
Demonstra Organização e responsabilidade com seus pertences e materiais em uso comum.			
Respeita e valoriza as produções individuais e coletivas.			
Usa o diálogo como forma de resolver conflitos.			
Estabelece relações de respeito com os colegas e funcionários da escola.			
Participa na realização de pequenas tarefas que envolvam ações de cooperação e solidariedade.			
Valoriza a manutenção e preservação dos espaços da escola.			
Participa com interesse das atividades individuais e coletivas.			
Conclui as atividades solicitadas em sala de aula.			
Utiliza adequadamente o tempo de aula, ouvindo e falando nos momentos propícios.			
Realiza atividades de sala de aula e de casa.			
É assíduo.			
A família é participativa.			
É autônomo nos hábitos de higiene.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	____/____/____ _____	____/____/____ _____	____/____/____ _____



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DA APRENDIZAGEM
ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

UNIDADE DE ENSINO:

ALUNO (A):.....

DATA DE NASCIMENTO:/...../..... ANO/TURMA/TURNO:.....

PROFESSORA: ANO LETIVO: 2015

LEGENDA: OA – objetivo alcançado
PA – objetivo parcialmente alcançado
NA – objetivo não alcançado
NT – objetivo não trabalhado

	TRIMESTRE		
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º	2º	3º
Interage com os colegas nas atividades de representação simbólica (faz de conta) brincadeiras e jogos.			
Identifica e representa corporalmente manifestações ritimico-expressivas da cultura local.			
Identifica e representa atividades lúdicas de enfrentamento com autocontrole e respeito à integridade física dos colegas.			
Identifica e representa corporalmente as diferentes possibilidades de manifestações ginásticas.			
Percebe-se como ser social capaz de usar o diálogo como ferramenta para resolução dos conflitos com o uso da sinceridade, justiça, lealdade e cortesia.			
Percebe-se como parte integrante da sociedade e cultura plural que respeita e cuida de si, dos outros e do meio em que vive, considerando os aspectos físicos, sociais, étnicos, raciais e religiosos.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	____/____/____	____/____/____	____/____/____



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

**AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DA APRENDIZAGEM
ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

UNIDADE DE ENSINO:

ALUNO (A):.....

DATA DE NASCIMENTO:/...../..... ANO/TURMA/TURNO:.....

PROFESSORA: ANO LETIVO: 2015

LEGENDA: OA – objetivo alcançado
PA – objetivo parcialmente alcançado
NA – objetivo não alcançado
NT – objetivo não trabalhado

ARTE	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Desenvolve sua capacidade perceptiva e sensório motor através das atividades propostas.			
Desenvolve segurança e criatividade na elaboração dos trabalhos artísticos.			
Interessa-se em conhecer e aplicar diferentes técnicas artísticas.			
Compreende as propostas de produção em arte, desafiando-se para exercitar-se criativamente e organizadamente na elaboração de seus trabalhos.			
Expressa-se com criatividade e sensibilidade em relação ao meio, as pessoas e em sua produção.			
Possui organização espacial e lateralidade.			
Estabelece uma boa relação de convivência com os colegas.			
Capacidade de análise com senso crítico.			
Consolida os conhecimentos esperados em atendimento as atividades propostas.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	___/___/___ _____	___/___/___ _____	___/___/___ _____



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DA APRENDIZAGEM
ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

UNIDADE DE ENSINO:

ALUNO (A):.....

DATA DE NASCIMENTO:/...../..... ANO/TURMA/TURNO:.....

PROFESSORA: ANO LETIVO: 2015

LEGENDA: OA – objetivo alcançado
PA – objetivo parcialmente alcançado
NA – objetivo não alcançado
NT – objetivo não trabalhado

LÍNGUA INGLESA	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Emprega o vocabulário apresentado no período de forma contextualizada.			
Emprega algumas estruturas elementares da língua.			
Expressa de forma contextualizada aspectos da língua inglesa.			
Reconhece os sons da língua inglesa.			
Diferencia a língua inglesa da língua paterna a partir da oralidade.			
Identifica palavras da língua inglesa no cotidiano.			
Reconhece a importância da língua inglesa.			
Consolida os conhecimentos esperados em atendimentos às atividades propostas.			
DATA E ASSINATURA DO (A) PROFESSOR (A)	___/___/___ _____	___/___/___ _____	___/___/___ _____